



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÁSSIO JOSÉ DA COSTA PAIVA

**POLÍTICAS DO SESI/AL EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE
JOVENS E ADULTOS: as narrativas dos sujeitos-egressos da experiência
com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes**

Maceió

2022

TÁSSIO JOSÉ DA COSTA PAIVA

POLÍTICAS DO SESI/AL EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E ADULTOS: as narrativas dos sujeitos-egressos da experiência com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Área de Concentração (Linha): História e Política

Maceió

2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- P149p Paiva, Tássio José da Costa.
Políticas do SESI/AL em educação de adultos e de jovens e adultos : as narrativas dos sujeitos-egressos da experiência com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes / Tássio José da Costa Paiva. – 2022.
205 f. : il.
- Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.
- Bibliografia: f. 174-192.
Apêndices: f. 193-205.
1. Reconhecimento de saberes. 2. Educação de jovens e adultos - Alagoas. 3. Aluno egresso. I. Título.
- CDU: 374.3/.7(813.5)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

POLÍTICAS DO SESI/AL EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E
ADULTOS: NARRATIVAS DOS SUJEITOS-EGRESSOS DA EXPERIÊNCIA
COM A METODOLOGIA DE RECONHECIMENTO DE SABERES

TÁSSIO JOSÉ DA COSTA PAIVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 07 de julho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS (UFAL)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. VALERIA CAMPOS CAVALCANTE (UFAL)
Examinadora Interna

Prof. Dr. PAULO MANUEL TEIXEIRA MARINHO (UNIPORTO)
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, entidade maior, que mostrou sua força em todos os momentos da minha vida, guiando, orientando e me sustentando.

Concluir uma defesa de mestrado é carregada de inúmeras simbologias, para mim em especial é sinônimo de superação, dedicação e apoio, compreendendo que nunca estamos sozinhos e que o outro tem muito a nos dizer e ensinar. É experimentar o sentimento verdadeiro de partilha, doação e acolhimento.

Isto posto, agradeço a minha mãe, **Graça Costa**, sinônimo de força e fé, que mesmo diante dos desafios impostos pela vida, confessa sua fragilidade ao mesmo tempo que se constitui uma fortaleza. Ela que me ensinou, pelo exemplo, que a educação é transformadora.

Agradeço ao meu companheiro de vida, **Carlos Melro**, pela paciência, flexibilidade e conforto do abraço nos momentos em que mais precisei.

Agradeço as amigas **Clarisse, Claudiane, Nicole e Prii Pereira**, por me acompanhar durante todo o processo, desde os caminhos difíceis da seleção para mestrado, as risadas, piadas e sobriedade das discussões. Vocês me ensinaram que eu posso demonstrar afeto sem medo.

Agradeço a Presidência e a Diretoria do Serviço Social da Indústria – Departamento Regional de Alagoas, em especial a **Carlos Alberto Paes e Cristina Suruagy**, por autorizarem a realização da pesquisa e acreditarem que o resultado pode contribuir para aprofundamento das reflexões e melhoria dos processos educacionais.

Agradeço a **Nuccia Souza, Gisele Freitas e Marseille Lessa**, amigas queridas contribuíram para o despertar em mim o desejo pela pesquisa. A ciência salva vidas.

Agradeço a **Antônio, Walfrido, Mônica, Priscila e Netinho**, amigos de luta pela sobrevivência, que tanto me encorajaram e compreenderam minhas ausências.

Agradeço à Professora **Dra. Valéria Cavalcante** pelas palavras encorajadoras, pelos conselhos, disponibilidade e contribuições significativas no momento de qualificação desta dissertação.

Agradeço ao Professor **Dr. Paulo Marinho** pela sabedoria de seus ensinamentos, desde quando o conheci na condição de aluno especial. Suas recomendações de leituras e apontamentos durante a qualificação foram muito importantes para a conclusão deste trabalho.

Agradeço de forma muito especial à minha orientadora Professora **Dra. Marinaide Freitas**, referência em conhecimento e humanidade. Sua capacidade de acreditar no outro, ensinar sem julgar, corrigir sem desencorajar são o maior exemplo do que considero de mais valioso na condição de educador. Nossos diálogos ficarão marcados em minhas memórias como um dos percursos mais enriquecedores que já experimentei ao longo da vida, aprendi a reaprender, descobri que sei o que julgava não saber. Obrigado por não desistir de mim, mesmo quando eu já havia desistido.

Agradeço ao grupo **Multieja** pelo acolhimento, disponibilidade em colaborar, refletir, em especial gostaria de registrar meu agradecimento a **Andressa Torres, Ana Luísa, Ana Karla** e **Nara Oliveira** pela generosidade, compreensão das minhas limitações e disponibilidade em ajudar.

Agradeço aos **nossos heróis/heroínas anônimos/as** que na luta pela sobrevivência buscam romper com as situações-limite impostas pela vida e em suas táticas de sobrevivência rompem o silêncio imposto, sonhando e ressignificando a vida diante de sua condição de cidadão.

E finalmente agradeço a todos os **professores do PPGE** pelas provocações em suas aulas, apoio e direcionamento durante este estudo. Experimentar uma pós-graduação *Stricto Sensu* de forma totalmente remota devido a pandemia por Covid-19 foi um desafio e vocês conduziram o processo com maestria e sabedoria.

*Aprende a ser o máximo
possível de mim mesmo.*

Nelson Rodrigues

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer em que sentido a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considera ou não os saberes do/a trabalhador/a-industriário/a-educando/a, para a sua formação, advindos das experiências *dentrofora* da escola. Tem como lócus uma turma materializada em 2019, nas instalações de uma empresa do segmento industrial de bebidas e alimentos, sediada em Maceió, problematiza: até que ponto os saberes dos sujeitos-industriários/as-egressos/as foram valorizados e reconhecidos com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes, no processo formativo? Sujeitos esses caracterizados como *praticantespensantes* e heróis anônimos, entendendo que todos trazem construções históricas e sociais. Metodologicamente é uma pesquisa qualitativa em uma perspectiva de estudo de caso, que vem utilizando procedimentos e técnicas como análise documental, sessões conversa e entrevista história de vida. O estudo apontou que a Metodologia de Reconhecimento de Saberes valorizou e admitiu a capacidade linguística dos sujeitos, prioritariamente, revelada pelo desejo do domínio da leitura e escrita, que se apresentava permeado por um sentimento de insegurança, sobretudo, frente às transformações socioeconômicas, que impactaram na articulação dos saberes *dentrofora* do ambiente escolar.

Palavras-chave: Reconhecimento de saberes. Nova EJA. Sujeitos-egressos/as.

ABSTRACT

This paper aims to testify in which ways the Methodology of Recognition of Knowledge (MRS) in the initial years of Youth and Adult Education (EJA) considers or not the knowledge of the worker/industrialist/pupil in their training, regarding the experiences *in/outside* the school. It has as locus a class materialized of a company in the industrial segment of beverages and food, based in Maceió, 2019, and tries to problematize: to what extent the knowledge of the subjects-workers-egresses were valued and recognized with the Methodology of Recognition of Knowledge, in the training process? These subjects are characterized as *thinking practitioners* and anonymous heroes, understanding that all of them bring historical and social constructions. Methodologically it is a qualitative research in a case study perspective, which has been using procedures and techniques such as document analysis, conversation sessions and life history interviews. The study pointed that the methodology of knowing recognition admitted and valued the linguistic capability of the subjects, primarily, revealed by the domain of reading and writing desire, that was presented by a permeate sense of insecurity, overall, facing the socioeconomical transformations, that impacted on the articulation of knowledge *in/outside* the school environment.

Keywords: Recognition of knowledge. New EJA. Egresses-subjects.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas no Sesi/AL no Programa Telecurso 2000 (1999 – 2007)	50
Gráfico 2 - Matrículas Metodologia EJA/AL (2014 - 2018).....	79

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Hierarquia do PNEJA/ “Nova” EJA do Sesi/DN e Sesi/AL	74
Ilustração 2 - Marcos temporais da turma piloto (“Nova” EJA) – anos iniciais (2018-2019)	115

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Solenidade de abertura das atividades da V etapa do PAB no município de Cajueiro/AL.....	55
Imagem 2 - Diálogos na MRS do Sesi/AL sobre o portfólio – anos iniciais	95
Imagem 3 - MRS Sesi/AL: Dinâmica Árvore da vida 1	96
Imagem 4 - MRS Sesi/AL: Dinâmica Árvore da vida 2	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Criação das Federações das Indústrias	31
Quadro 2 - Dispositivos de criação e objetivos do “Sistema S”	33
Quadro 3 - Organização Curricular do Programa Educação Familiar no Sesi/DN	43
Quadro 4 - Competências definidas para o Programa por Brasil Alfabetizado (PAB)	54
Quadro 5 - Municípios alagoanos atendidos pelo Programa Sesi por um Brasil Alfabetizado	55
Quadro 6 - Programas do Sesi/DN voltados para a EJA (2007-2015)	57
Quadro 7 - Evolução jurídica do Reconhecimento de Saberes no Brasil	60
Quadro 8 - Direcionadores estratégicos para o reposicionamento sistêmico do Sesi/DN (2011-2015)	70
Quadro 9 - Orientações para construção do portfólio na MRS	92
Quadro 10 - MRC: Competência 01 - Ciências Humanas e suas tecnologias – anos iniciais .	93
Quadro 11 - Perfil do educando na MRS	97
Quadro 12 - Processo de validação de competências na MRS	99
Quadro 13 - Sistematização do Conselho de Reconhecimento de Saberes na MRS	100
Quadro 14 - Avaliação de competências na MRC: Linguagens, códigos e suas tecnologias – anos iniciais	101
Quadro 15 - Documentos Institucionais	124
Quadro 16 - Documentos Normativos	125
Quadro 17 - Dimensões e categorias de análise que emergiram a partir das narrativas	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos e Municípios com ações de EDA (1956 – 1959) promovidas pelo Sesi/AL	37
Tabela 2 - Comparativo de carga horária: Regulamentação CEE/AL e CNE/CEB (“Nova” EJA)	81
Tabela 3 - Número de habilidades e competências definidas pela MRC para os anos iniciais	89
Tabela 4 - Resultados da MRS no Sesi/AL – anos iniciais	103
Tabela 5 - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
ALFAeEJA	Encontro de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
Anefa	Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos
Anped	Associação de Pós-graduação em Educação
ANQ	Agência Nacional de Qualificação
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedu	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
Certific	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CES	Centros de Estudos Supletivos
CFE	Conselho Federal de Educação
Cieja	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Confintea	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CR	Centro de Responsabilidade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDC	Departamento de Educação
DGFV	Direção Geral de Formação Vocacional
Diret	Diretoria de Educação e Tecnologia
DN	Departamento Nacional

DR	Departamento Regional
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
EAD	Educação a distância
EBEP	Educação Básica Articulada com Educação Profissional
ECOWAS	Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental
EDA	Educação de Adultos
EFA	Educação e Formação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Esebial	Escola Sesi de Educação Básica Industrial Abelardo Lopes
Faeja	Fórum Alagoano de Jovens e Adultos
Fiea	Federação das Indústrias do Estado de Alagoas
Fieam	Federação das Indústrias do Estado do Amazonas
Fiemg	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
Fiesp	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FRM	Fundação Roberto Marinho
GERM	Movimento Global de Reforma da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBA	International BAR Association
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifal	Instituto Federal de Alagoas
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MRC	Matriz de Referência Curricular
MRS	Metodologia de Reconhecimento de Saberes
Multieja	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos

Naces	Núcleos Avançados de Estudos Supletivos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PET	Programa Sesi Educação para o Trabalhador
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEJA	Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos
PP	Público-Privadas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Plano Pessoal de Intervenção
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
Rais	Relação Anual de Informações Sociais
RPL	Carta de Reconhecimento de Aprendizagem Prévia
RS	Reconhecimento de Saberes
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RVA	Reconhecimento, Validação e Acreditação
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social do Transporte
SMD	Sistema de Medição de Desempenho
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAE	Validação de Resultados de Aprendizagem Experiencial

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI) E A INTERLOCUÇÃO COM A EDA/EJA.....	29
2.1	COMO TUDO COMEÇOU.....	29
2.2	SESI E A PERSPECTIVA DA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL EM EJA.....	46
3	RECONHECIMENTO DE SABERES.....	60
3.1	A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DE RECONHECIMENTO DE SABERES (MRS) NO SESI NACIONAL E EM ALAGOAS – A “NOVA” EJA.....	69
3.2	MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR (MRC).....	84
3.3	METODOLOGIA DE RECONHECIMENTO DE SABERES – DR/AL.....	90
3.3.1	Portfólio.....	91
3.3.2	Reconhecimento de competências.....	94
3.3.3	Validação de competências.....	98
3.3.4	Certificação.....	101
4	PASSO A PASSO DA PESQUISA.....	105
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO.....	106
4.2	O CONTEXTO E O LÓCUS DA PESQUISA.....	107
4.2.1	O lócus da pesquisa.....	113
4.2.1.1	A turma.....	114
4.2.1.2	Os sujeitos da turma.....	116
4.3	OS CORPORA.....	118
4.4	SESSÕES CONVERSA.....	117
4.5	ENTREVISTA HISTÓRIA DE VIDA.....	122
4.6	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	123
4.7	DA ANÁLISE DOS DADOS.....	126
5	NARRATIVAS DOS/AS EGRESSOS/AS: O QUE AS VOZES REVELARAM.....	127
5.1	DA CARACTERIZAÇÃO – QUEM SOU EU.....	129
5.2	IMPLICAÇÕES DA PRECOCE ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO: PASSADO/PRESENTE	132
5.2.1	Trabalho e escola.....	132
5.2.2	Sentimento de insegurança.....	138
5.3	ESCOLARIZAÇÃO INTERROMPIDA: <i>DENTROFORA</i> DO AMBIENTE ESCOLAR.....	143
5.3.1	Movimentos pendulares.....	144
5.4	RECONHECIMENTO DE SABERES NA PERSPECTIVA DO/A TRABALHADOR/A: OS SENTIDOS PERCEBIDOS- DESTACADOS.....	151
5.4.1	Atos-limite: a leitura e escrita e sonhos possíveis: saberes apreendidos....	152
6	(IN)CONCLUSÕES.....	167
	REFERÊNCIAS.....	174
	ANEXOS.....	193

1 INTRODUÇÃO

Minha caminhada¹ junto à educação se iniciou pela formação técnica de nível médio, quando em 2010 conclui o curso de secretariado escolar e arquivologia. Essa formação técnica direcionou meu olhar para uma visão estritamente legal e burocrática da educação. E nessa perspectiva, a escola se apresentava como um espaço que precisava estar amparado por leis e regras de funcionamento. Compreendia à época, que uma educação de qualidade deveria respeitar as 800 horas, 200 dias letivos, idade mínima, diários de classe e atas. Ou seja, não reconhecia as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo conhecimento advinha apenas das falas de minha mãe, que fora sujeito da EJA, oriunda da Zona da Mata alagoana, que para estudar precisou migrar para a capital Maceió – já adulta –, na década de 1970, tornando-se, posteriormente, no fim dos anos 80 do século passado, alfabetizadora de adultos.

Nesse mesmo tempo tive a oportunidade de atuar também em instituições de nível superior, sempre com funções acadêmico-burocráticas – característica presente neste estudo –, nas diversas contextualizações com as legislações educacionais. Essa condição humana (BRANDÃO, 1995) de ‘aprendente’ me possibilitou um maior aprofundamento nos aspectos legais da educação, o que contribuiu no futuro - para minha ascensão profissional - ao assumir funções pedagógicas na EJA.

Em 2015, passei a pertencer ao quadro de funcionários do Serviço Social da Indústria/Departamento Regional em Alagoas na Diretoria de Educação e Tecnologia (DIRET)² – e neste ano completei 7 anos –, inicialmente exercendo a função de secretário escolar. Destaco que meu conhecimento sobre EJA era incipiente e restrito.

Abro um parêntese para dizer que em um esforço de memória, recordo-me que tive acesso a um conjunto de documentos que sistematizava o Programa Nacional de Educação de

¹ Nesta Seção assumo em primeira pessoa, por considerar meu percurso formativo e minha aproximação com a modalidade EJA. Nas demais usarei a terceira pessoa do plural, considerando que é um trabalho coletivo com a orientadora e todos/as que envolvem o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Cedu/Ufal/CNPq).

² A partir de 2018, com a unificação – no Departamento Regional de Alagoas - da administração executiva dos Serviço Social da Indústria e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, foi criada a Diretoria de Educação e Tecnologia, que assume a gestão pelas ações de educação básica e educação profissionalizante.

Jovens e Adultos (PNEJA), como determinação do Departamento Nacional do Sesi (Sesi/DN), recém-aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Coube-me a missão de organizar o material e redigir um ofício endereçado ao Conselho Estadual de Educação (CEE), e informar sobre a adesão do Sesi/AL ao Programa em pauta. Enfim, cuidei como sempre de toda burocracia como manda o “figurino” da instituição, que é um tanto quanto protocolar.

Lembro que fazia com muito cuidado tendendo à perfeição e isso, para a instituição, cumpria ali o meu papel profissional, o que para mim começou a originar uma série de indagações que ainda eram difusas. Mas, algo estava claro: era uma rotina que não acrescentava nada diferente do que já conhecia, principalmente no campo legal-burocrático para oferta da modalidade e que depois com o tempo descobri que faltava sentido em relação aos desdobramentos da EJA, sobretudo, para os sujeitos-trabalhadores/as-industriários/as.

No ano de 2017, concluí a graduação em pedagogia, que devido às dificuldades em articular estudo com o trabalho – demorei sete anos para finalizar sendo necessário cursar Educação a Distância (EaD). Nesse percurso eu vivi movimentos pendulares, tais quais os sujeitos-trabalhadores/as-educandos/as da EJA, mas não entendia que era trabalhador-estudante e o trabalho fazia parte imprescindível da minha coexistência.

A “virada de mesa” ocorreu em 2018, quando assumi por “mérito”³ o cargo de gestor da EJA, sendo responsável pela operacionalização da modalidade. Esse avanço funcional, reconhecido pela instituição, adveio do trabalho burocrático e legalizado que fazia. Considerei uma oportunidade ímpar e “agarrei-me”, com muita ansiedade. É que se abria outra perspectiva na minha vida profissional e também a possibilidade da continuidade à minha formação com estudos aprofundados sobre a modalidade, o que considero uma semente nas inquietações que, posteriormente, me fizeram iniciar como pesquisador, ao chegar ao mestrado.

Nessa nova função, minhas atribuições mudaram radicalmente, e passei a atuar na EJA de forma bem diferente de ser apenas um secretário escolar. Pude participar do processo de implantação do Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PNEJA) em Alagoas. Isso permitiu a possibilidade de um aprofundamento nas diretrizes do referido Programa e contatos com outros colegas de outros departamentos regionais para compreender como se dava o

³ Terminologia usada no campo empresarial com objetivo de aglutinar um alinhamento de interesses e grau de motivação do empregado com o cumprimento dos objetivos organizacionais da empresa/empregador (ZANINI, 2009).

processo de EJA, principalmente como se operacionalizava a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS).

Em um primeiro momento, todas as referências sobre essa Metodologia estavam restritas ao conjunto de documentos do Sesi/DN que compõe o PNEJA, o que me impedia de fazer contrapontos e analisar o programa em um viés mais amplo. A partir do contato com o Sesi Departamento Regional da Bahia (Sesi/BA), encontrei pesquisadoras da área, que haviam publicado trabalhos sobre a temática em uma perspectiva de oferta de EJA na modalidade a distância (EaD). A exemplo da dissertação de mestrado *Avaliação do Ensino Médio a distância na Educação de Jovens e Adultos do Sesi Bahia* (FREITAS, G. 2017), o que me possibilitou compreender o percurso histórico da Instituição quanto às ações voltadas para EJA, bem como a fundamentação da construção da MRS dentro do Sesi.

No mesmo período, em 2018, pude participar do V Encontro de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (V ALFAeEJA) em Salvador/BA, caracterizado como pré-abertura do evento maior que tem a mesma denominação onde apresentei um trabalho sobre as práticas do Sesi/AL na modalidade EJA anteriores ao PNEJA. Considero esse evento um divisor de águas da minha vida profissional visto que, pela primeira vez pude presenciar debates sobre a modalidade além de uma perspectiva institucional, e compreender a importância do diálogo com os sujeitos. E de como seria preciso respeitar as trajetórias e experiências de vida. Isso reforçou ainda mais a necessidade de aprofundar meus estudos no campo de reconhecimento de saberes.

Ressalto que minhas inseguranças quase me impediram de continuar na função de gestor de EJA, pois minha formação ainda tinha uma lacuna de produção acadêmica e aprofundamentos metodológicos necessários ao entendimento real de EJA. As inseguranças deram-me forças para não desistir e enfrentar tudo como um grande desafio. Fiz-me profissional antes de tornar-me acadêmico. Como nos diz Tardif (2002), eu estava calcado nos saberes da experiência. Encorajado pelas experiências que vivi no já citado V ALFAeEJA, retornei à Universidade – como aluno especial – via Pós-graduação em Educação no Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), e cursei a disciplina *Seminário de pesquisa em EJA*, o que me possibilitou a aproximação com as pesquisas voltadas para EJA e de como se deram as construções de políticas afirmativas que culminaram com a garantia da EJA, enquanto direito.

Em 2020 retornei ao PPGE/Ufal na condição de discente regular – terminologia utilizada – do mestrado e passei a pertencer ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Cedu/Ufal/CNPq). Conheci seus integrantes: graduandos/as, mestrandos/as, doutorandos/as, mestres/as, doutores/as e pós-doutores que optaram pela EJA enquanto campo de estudo. No grupo, mesmo não tendo uma atuação sistemática devido ao trabalho, em reuniões *on-line* ou presenciais, eu vivi momentos de estudos e de aprendizagens, que ampliaram meu olhar sobre a EJA.

No percurso do mestrado deparei-me com outro contexto, a pandemia devido à Covid-19, visto que toda mediação dos meus estudos e participações em atividades ocorreram por meio de tecnologia da informação. Destaco que mesmo com um projeto de pesquisa que se voltava para a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), não tinha ainda a clareza devida de quais seriam – naquele momento –, meus objetivos de pesquisa, e nem como se delinaria meu percurso investigativo.

Diante das inúmeras leituras realizadas no início dos meus estudos de mestrado, destaco o texto de Jane Paiva (2017) *Fazendo-se leitora: Antônia conta sua história*, como um despertar inicial para a perspectiva da escuta dos sujeitos. O texto delineou – para mim de forma poética –, a construção dos saberes não formais e informais na perspectiva de quem os detinha o que me fazia indagar a todo tempo: *A MRS dá conta disso nos sujeitos?*

Ainda na perspectiva de narrativa destaco a importância da leitura da dissertação denominada *Da cópia à criação no curso técnico em artesanato do Ifal: experiências na educação profissional de jovens e adultos* (LIRA, 2019), defendida por uma colega do Multieja. Essa leitura contribuiu com a minha percepção sobre a necessidade de inclusão das narrativas dos sujeitos da EJA - no caso os participantes da MRS -, ao considerar suas experiências *dentrofora*⁴ advindas dos múltiplos espaços de aprendizagens.

Por meio da disciplina Filosofia e Educação fui provocado a apresentar um seminário a partir do texto de Bondia (2002) intitulado *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, que trazia a perspectiva de que enquanto sujeito da experiência devemos nos deixar abordar em nós próprios, transformando-nos diariamente ou no decorrer do tempo.

⁴ Nesta dissertação tem palavras juntas para evitar dicotomia no sentido de não limitar o entendimento dos processos (ALVES, 2017).

Provocado por essas leituras, e caminhando no desenvolvimento das atividades de minha dissertação, realizei uma busca a partir dos referenciais utilizados na construção do PNEJA do Sesi, o que possibilitou uma compreensão das práticas em nível mundial e na sequência consultei o catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de abril a agosto de 2020, para conhecer os estudos que envolviam o reconhecimento de saberes na modalidade EJA.

No contexto global, eu estudei o relatório *Reconhecimento, Validação e Acreditação (RVA) como base na aprendizagem ao longo da vida*⁵ que fazia parte do programa de pesquisa *Repensando a Aprendizagem em um Mundo Complexo*⁶, coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)⁷, que traçava as ações voltadas para o reconhecimento de saberes, sob os aspectos de *mobilização, legislação, garantias* do RVA e interlocução com o mercado de trabalho.

Do ponto de vista da *mobilização* de sujeitos, o RVA ocorre de diferentes formas, seja por meio de centros ou agências nacionais de especialização, a exemplo de Portugal, Uruguai, República da Coreia; por associações profissionais, como ocorre na África do Sul, países da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (ECOWAS)⁸, Austrália e EUA, bem como pela articulação de autoridades regionais, como ocorre na Índia e Canadá.

No campo *legislativo* destacam-se três grupos de países, com diferentes arranjos jurídicos para o RVA, sendo o primeiro com estruturas nacionais, a exemplo da Noruega, Finlândia e Dinamarca; seguido pelas estruturas menos formais, como a ECOWAS e, por fim, os sistemas descentralizados, como os Estados Unidos da América (UNESCO, 2018). Nesse aspecto, fica explícito que práticas de RVA também são possíveis sem base legislativa, porém, Boukary (2016) nos alerta sobre a problemática advinda da fragmentação de suas práticas o que apresenta um alto índice de abandono escolar.

⁵ Título original: *RECOGNITION, VALIDATION and ACCREDITATION (RVA) of youth and adult basic education as a foundation of lifelong learning.*

⁶ Título original: *Rethinking Learning in a Complex World.*

⁷ Título original: *United Nation Educational Scientific and Cultural Organization.*

⁸ Título original: *Economic Community of West African States (ECOWAS)* é composta por 15 países, a saber: Benim, Burquina Fasso, Cabo Verde, Costa do Marfim, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Libéria, Mali, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa, Togo.

No bojo da *garantia* a validação de saberes experienciais ressalto a França com a *Validação de Resultados de Aprendizagem Experiencial (VAE)*⁹, implantada em 2002, através da articulação direta com o mercado de trabalho para jovens pouco qualificados. Esse processo atribui à experiência profissional o mesmo valor que as capacitações/treinamentos e a educação formal para obtenção de certificação. Cabe ressaltar, que Canadá e Noruega trazem propostas semelhantes à da França.

Destaca, também, os Países Baixos, que articulam o acesso ao RVA à aprovação da inscrição na agência nacional de empregos (DUVEKOT, 2016). Nos Emirados Árabes, a *Carta de Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (RPL)*¹⁰ consolida todos os treinamentos, possibilitando um reconhecimento dos resultados dos processos de RVA (UAE, 2016). Na Indonésia, o RVA, então denominado de RPL é utilizado para conclusão da denominada *educação de equivalência (equivalency education)*, bem como adquire função de validação de competências (HASBI, 2016), e possibilita que os sujeitos sejam “capazes” de se candidatar a empregos que requeiram requisitos mínimos de qualificação.

Nesse panorama mundial registro, ainda, práticas de reconhecimento de saberes na Espanha, bem como na América Latina, com um mesmo objetivo comum: reconhecer as habilidades adquiridas nas experiências de vida e trabalho.

Ressalto que Singh (2015) busca evidenciar a diferença entre os países do Norte e os do Sul do planeta¹¹. A partir dessa premissa destaco que nos países do Norte, em especial, no continente europeu, a legislação de RVA é comumente integrada em uma estratégia abrangente de aprendizagem ao longo da vida que busca incorporar a aprendizagem não formal e informal em todos os níveis – leia-se educação profissional e ensino superior (EBNER; OLIVEIRA, 2016). Enquanto nos do Sul ela é voltada para os sujeitos que abandonaram precocemente a escola, estabelecendo-se como uma segunda chance, como ações compensatórias. Ou seja, suas ações são concentradas na conclusão do que no Brasil se chama de Educação Básica, através de esforços para um retorno ao sistema educacional.

No contexto brasileiro busquei no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como já mencionei e para tanto usei o descritor

⁹ Título original: *La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)*.

¹⁰ Título original: *Recognition of Prior Learning (RPL)*.

¹¹ Ver Giraud (2007) quando discute sobre as diferenças nas formas políticas e sociais, discute sobre a dominação economia do Norte em relação ao Sul, em outras palavras, o Norte desenvolvido e o Sul subdesenvolvido.

Reconhecimento de Saberes, e refinei a pesquisa pelas áreas de conhecimento *Educação; Educação de Adultos; Educação Rural, Educação em Periferias Urbanas*. Identifiquei 27 produções acadêmicas correlatas. Não me restringi às produções ligadas somente à Educação Básica. Na sequência fiz outra filtragem, ao possibilitar a bricolagem segundo Kincheloe e Berry (2007), e ampliei minha percepção através de múltiplos enfoques. Nessa direção, destaco 3 dissertações e 2 teses que contribuíram com as leituras anteriores no intuito de delinear a pesquisa, conforme comentários abaixo:

a) Fernanda Brito da Silva (SILVA, F., 2019) defendeu a sua dissertação denominada *O caminho se faz caminhando: a implantação da Metodologia de Reconhecimento e Validação de Saberes no Sesi Bahia* no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia, e vinculado ao Departamento de Educação (DEDC). A autora relata a experiência da implantação da MRS pelo Sesi/BA no período de 2016 a 2018, e situa o regional no PNEJA, do Sesi/DN, ao caracterizar os sujeitos da EJA que iniciaram as ofertas piloto nas cidades de Salvador e Camaçari.

b) Carlos Eduardo Martins (MARTINS, 2018) realizou uma investigação documental materializada na sua dissertação intitulada *Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes: um estudo crítico de Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Retrata o estado do conhecimento sobre reconhecimento, validação e certificação de saberes ou competências, e busca compreender os processos de reconhecimento de saberes (escolares e profissionais) para a EJA. Este estudo contribuiu com o meu aprofundamento sobre a concepção da aprendizagem ao longo da vida e sua relação com o neoliberalismo;

c) Natalia Valadares Lima (LIMA, N., 2015), por meio da dissertação *Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra*, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) analisa os dispositivos de certificação profissional elaborados pelo governo da Inglaterra, que procuram viabilizar o reconhecimento de saberes construídos pelos sujeitos durante a experiência de trabalho. Por meio de sua pesquisa bibliográfica e documental apoiou-me no entendimento dos elementos nos discursos do Estado, do empresariado, da academia e dos/as trabalhadores/as sobre as tensões que envolvem a criação de dispositivos de certificação profissional e reconhecimento de saberes no país;

d) Ecléa Vanessa Canei Baccin (BACCIN, 2018) em sua tese *Reconhecimento de saberes e competências no ensino básico tecnológico: impactos sobre a carreira e o trabalho docente*, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), focou o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) que se constitui em uma certificação das práticas docentes, possibilitando que conhecesse práticas de Reconhecimento de Saberes em outras instituições – além do Sesi –, o que nos deu pistas sobre a rede CERTIFIC.

e) Rita de Cássia Dias Costa (COSTA, 2015) egressa do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) escreve e defende a sua tese *Rede CERTIFIC: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores* e analisa a trajetória da formulação da política pública de reconhecimento de saberes do trabalhador, criada em novembro de 2009 pela Portaria Interministerial nº 1.082, sob a nomenclatura de Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC). Revela por meio de sua caracterização, que trazia um contexto político associado à sua criação, o que converge com minha contextualização da pesquisa e reconhece por fim, as influências das políticas públicas portuguesas – como inspiração –, para sistematização de práticas de reconhecimento de saberes profissionais.

Depois desse longo percurso que me requereu tempo - considero que foi uma tarefa exaustiva - busquei as fontes documentais como relatórios técnicos, resoluções, pesquisas, dentre outras, em dois âmbitos. No primeiro, o que estava disponibilizado *on-line* na página oficial do Sesi/DN e, em segundo âmbito, no acervo do Sesi Alagoas. Registro que tinha a curiosidade de encontrar escritos com a memória no campo da EDA/EJA¹², no Sesi Nacional e local, para que me permitisse retratar o pioneirismo das entidades na modalidade em foco. Marcadamente comentada que fora nos anos 50 do século passado com a oferta de “ensino primário de adultos”, que infiro ao longo desses escritos como uma tentativa de alfabetização aproximada das práticas pedagógicas utilizadas com as crianças.

No entanto, a busca mostrou a não conservação de memória escrita, e remeteu-me a papéis “soltos”, atas de resultados finais e notas de rodapé de pesquisas acadêmicas que traziam

¹² De acordo com o contexto histórico assumimos a terminologia Educação de Adultos (EDA) ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). É que esta última se consolidou nos anos 1990 enquanto modalidade de Educação Básica com a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996.

a entidade como pano de fundo. Destaco como a principal fonte documental para reconstrução do contexto de criação do Sesi/AL o livro – que me foi gentilmente cedido pela entidade – *Trajatória da indústria em Alagoas* (FIEA, 2018), porém permanecia a inquietação: a ausência de memórias no campo da EDA.

Paralelo a todo esse percurso realizei leituras de pesquisadores tais como Alcoforado (2008); Cavalcante, Freitas M., Marinho (2017); Certeau (2014); Di Pierro (2001; 2005); Favero (2003; 2013); Freire (1980; 2000; 2011; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2021); Haddad (1999; 2000); Lima L. (2004; 2005); Louro (1997, 2004); Malglaive (1995); Oliveira I. (2008; 2012), dentre outros/as pesquisadores/as. E ainda cumpro o calendário das disciplinas obrigatórias e eletivas necessárias ao mestrado e em diálogo com a orientadora defini como objetivo geral: *conhecer em que sentido a Metodologia de Reconhecimento de Saberes nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos considerou ou não os saberes do/a trabalhador/a-industriário/a-educando/a, para a sua formação.*

E, específicos: *(re)construir a memória histórica do Sesi na/para Educação de Adultos e de Jovens e Adultos; descrever a metodologia de Reconhecimento de Saberes do Sesi/AL; caracterizar o perfil do sujeito-industriário/a-educando/a da Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais no Serviço Social da Indústria (Sesi) em Maceió/AL. E analisar, por meio de narrativas¹³ dos/as egressos/as os sentidos alcançados no processo de reconhecimento de saberes, na busca de identificar como ocorreu a sua valorização considerando as experiências dentrofora da escola. Entendendo-se por sentido o que foi percebido-destacado (FREIRE, 2020d) pelos/as egressos/as em relação a conclusão dos anos iniciais pela MRS.*

Na continuidade problematizo: *até que ponto os saberes dos sujeitos-industriários/as-egressos/as foram valorizados e reconhecidos com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes, no processo formativo?* E desdobram-se nas seguintes indagações: Qual a concepção teórico-metodológica utilizada para valorização e reconhecimento de saberes dos sujeitos-educandos/as? Quem são esses sujeitos? De onde vieram? Quais seus sonhos? Por que retornaram? Sujeitos esses, que os assumo como *praticantespensantes* e heróis anônimos (CERTEAU, 2014), entendendo que todos trazem construções históricas e sociais.

¹³ Autorizado pelo CAAE: 42370721.0.0000.5013.

Para responder à problematização e atingir os objetivos delineados optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa (AMADO, 2015), por meio de um estudo de caso (YIN, 2010; BOGDAN, BIKLEN, 1994; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), com o foco em uma turma egressa dos anos iniciais da modalidade EJA – MRS –, mantida pelo Sesi/AL dentro de uma indústria do ramo de alimentos e bebidas lócus da investigação.

Para meu apoio utilizo como fontes escritas o conjunto de documentos encontrados no levantamento realizado incluindo os registros do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PNEJA) do Sesi. Em relação aos egressos/as utilizo os portfólios, produzidos à época pelos sujeitos-industriários/as-egressos/as¹⁴, que ainda se encontravam sob a guarda da instituição e que serviram de disparadores de memória para as narrativas colhidas por meio das sessões conversa e entrevista história de vida.

Esta dissertação está estruturada, além da Introdução, em 4 Seções. Na segunda Seção ouso (re)construir o Sesi e a *interlocução com a EDA/EJA* dentro de um traçado temporal, articulado ao contexto das ações da entidade voltadas para o campo da EDA/EJA desde a década de 1940 a 2016, ano da aprovação pelo CNE do PNEJA, que envolve o Projeto de Cursos do Sesi denominado institucionalmente como “Nova” EJA após a sua aprovação legal.

Na terceira Seção descrevo o *Reconhecimento de saberes e* dou ênfase ao conceito de validação de saberes advindos das múltiplas agências de letramento, e contextualizo com a inspiração do Sesi em Portugal, por meio do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Finalizo com a descrição dos processos sistematizados por meio da Metodologia de Reconhecimento de Saberes articulada com a Matriz de Referência Curricular (MRC) criada pelo Sesi sob as perspectivas de competências e habilidades requeridas para o sujeito trabalhador da indústria.

Na quarta Seção expresso o *Passo a passo da pesquisa*, e focalizo: *A abordagem metodológica e seus procedimentos; o lócus, os corpora*, bem como a caracterização dos sujeitos da pesquisa e sua interlocução com a EJA ao longo da vida. Enfim, eu traduzo o meu caminhar nesses dois anos.

¹⁴ Assumimos os sujeitos da pesquisa sob duas denominações, marcadas pela referência temporal, ou seja, quando nos referimos aos registros realizados durante a vigência da turma, denominamos de sujeitos-industriários/as-educandos/as, porém, quando tratamos dos desdobramentos desta pesquisa – realizada após a finalização da turma, compreendemos que são sujeitos-industriários/as-egressos/as.

Na quinta Seção denominada *Narrativas dos/as egresso/as: o que as vozes revelaram*, por meio da triangulação e a análise dos corpora articulando-os com as narrativas constantes no Portfólio e as advindas dos diálogos promovidos nas sessões conversa e entrevista história de vida. Essa Seção envolve as dimensões e as respectivas categorias emergidas das recorrências das falas dos sujeitos interlocutores/as;

E, finalmente, apresento as considerações finais, com a síntese do “resultado” da pesquisa realizada.

2 SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI) E A INTERLOCUÇÃO COM A EDA/EJA

Esta Seção tem como objetivo (re)construir a interlocução ao longo da história do Serviço Social da Indústria (Sesi) – Departamento Regional em Alagoas (DR/AL) com a Educação de Adultos e de Jovens e Adultos (EDA/EJA), suas contradições, desencontros e encontros. Ou, seja o que caracterizou/caracteriza as políticas¹⁵ da Entidade em relação a modalidade. Inicialmente situamos o surgimento do Sesi Nacional articulado às Federações das Indústrias e à Confederação Nacional da Indústria (CNI) e outros órgãos que compõem essa instituição de poder econômico do empresariado da indústria. Bem como as ações que se operacionalizaram/operacionalizam nos estados brasileiros por meio dos Departamentos Regionais do Sesi (DR) e nessa direção fazemos um movimento localizado com o DR de Alagoas.

Ressaltamos a ausência de memórias escritas sobre as ações do Sesi em âmbito nacional e local voltadas especificamente para o campo da educação, e esclarecemos que para essa construção usamos fontes escritas, e fizemos na medida do possível uma bricolagem Kincheloe e Berry (2007) dos documentos oficiais encontrados *on-line* e outros originários nas “escavações” nos acervos da instituição nos âmbitos nacional e local.

2.1 COMO TUDO COMEÇOU

Após o término da segunda guerra mundial em 1945 aconteceu a I Conferência Nacional das Classes Produtoras do Brasil, que resultou na elaboração da *Carta Econômica de Teresópolis*, documento que reuniu as ideias do grupo de empregadores capitalistas encabeçados por Roberto Simonsen¹⁶ e Euvaldo Lodi¹⁷ (SESI/DN, 2008) sustentado na

¹⁵ Entendidas como diretrizes gerais que expressam o desenvolvimento de ações de uma Instituição seja pública ou privada.

¹⁶ Filiado ao Partido Social Democrático (PSD), pelo qual elegeu-se senador por São Paulo, em 1947, e exerceu o mandato até 1948, ano de seu falecimento.

¹⁷ Membro da Assembleia Nacional Constituinte, em 1933 e deputado até 1937, quando o presidente Getúlio Vargas decretou o Estado Novo e fechou o Parlamento. Com a redemocratização, em 1945, tornou-se novamente deputado federal em 1947.

concepção de elevar a qualidade de vida do trabalhador e criar ambientes de trabalho seguros e saudáveis. Para tanto seria necessário promover a integração e a solidariedade entre sindicatos patronais e de empregados. O que nos é contraditório, uma vez que entre capital e trabalho a relação é de oprimido e de opressor.

Anteriormente a iniciativa da Conferência contava com a participação direta da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG)¹⁸ e elaborou de forma articulada com sindicatos patronais e de empregados do estado – sendo esse último considerado ‘pelego’¹⁹ – a *Carta da Paz Social*, que trazia como uma das propostas a criação de,

[...] um fundo social a ser aplicado em obras e serviços que beneficiassem os empregados de todas as categorias, em assistência social em geral, repartindo com os institutos existentes as atribuições assistenciais e de melhoramento físico e cultural da população. (SESI/DN, 1976, p. 19)

A citação acima nos aponta como “ideia-força” a questão do assistencialismo, que difere de pensar um projeto voltado para as atividades que permitissem ao trabalhador autonomia, e usando um ditado popular não fazer a doação do peixe, mas ensinar a pescá-lo.

É importante ressaltar que a Federação acima mencionada que coordenou a elaboração da Carta, tinha muita liderança no meio empresarial, e foi criada em 12 de agosto de 1938 e juntamente com outras federações surgidas na mesma época, a exemplo as de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, formaram no mesmo ano a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Oficializada por meio de seu estatuto e reconhecida por carta do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio vigente à época, em 17 de setembro do mesmo ano, e demonstra o poder econômico das regiões do Sul e do Sudeste brasileiro.

Esses movimentos de empresários industriais, antes e depois do término da segunda guerra mundial ganharam forças e contribuíram para a criação do Sesi por meio do Decreto-Lei n. 9.403, do então Presidente da República Gaspar Dutra, em 25 de junho de 1946, como uma instituição de direito privado, com direção particular e “[...] com o patrimônio público ou misto,

¹⁸ Criada em 12 de agosto de 1938.

¹⁹ É a expressão usada para se referir aos sindicatos que, mesmo representando os seus filiados empregados, fecham sempre em favor do patrão.

para realização de atividades, obras ou serviços de interesse coletivo, sob normas e controle do Estado" (MEIRELLES, 2003, p. 362). Ou seja, uma entidade privada de caráter público, criada de forma autoritária, não diretamente subordinada ao poder público, e contando com seu amparo, sobretudo, financeiro e prestando-lhe contas.

Realidade essa, ainda atual, embora historicamente tenha havido quando da Constituinte nos anos de 1980 a movimentação para a estatização do Sistema S – formado por entidades patronais da indústria, comércio e transporte. Sobretudo, por receber recursos financeiros públicos, o que não avançou considerando que o empresariado mantém uma bancada no Congresso Nacional bastante significativa. Dessa forma a Constituição de 1988 foi promulgada, mas nada mudou em relação à contribuição financeira do Estado para o referido Sistema.

Retomando os anos de 1946, quando da criação do Sesi, o poder executivo da época entendia que as dificuldades geradas pelo encargo do pós-guerra teriam a ingerência na vida social e econômica do Brasil. Embora sendo dever do Estado, mas não seu exclusivamente, prerrogativa que o poder público permanece usando para eximir-se da sua responsabilidade, que poderia articular-se às classes produtoras, no caso específico do Sesi os empresários da indústria com iniciativas a promover o bem-estar social dos/as trabalhadores/as e de suas famílias.

Abrimos um parêntese para destacar que a CNI fora formada inicialmente por Federações das Indústrias, predominantemente do Sul e Sudeste, e incorporou pouco a pouco outras de todos os Estados brasileiros, e em número crescente de 1946 a 1992 – conforme quadro que se segue –, já envolvia 27 incluindo a do Distrito Federal. Sob o seu comando definiu a seguinte estrutura organizacional: Serviço Social da Indústria/Departamento Nacional (Sesi/DN), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/Departamento Nacional (Senai/DN), e o Instituto Euvaldo Lodi²⁰ (IEL).

Quadro 1 - Criação das Federações das Indústrias

Nº.	ESTADO	SIGLA	Fundação (ano)	
			FEDERAÇÃO	SESI ²¹
1	ACRE	FIEAC	1988	1989

²⁰ Criado pela CNI em 29 de janeiro de 1969, o IEL iniciou suas atividades com uma proposta inicial de aproximar os educandos das linhas de montagem por meio de estágios supervisionados. Faz-se presente nos 26 estados e no Distrito Federal contando com 101 unidades operacionais.

²¹ A Delegacia Regional (DL) é a etapa anterior ao status de Departamento Regional (DR) que é de maior abrangência nos Estados. Observamos que em muitos locais essa transição já não foi necessária.

2	ALAGOAS	FIEA	1947	1946 (DL) 1948 (DR)
3	AMAPÁ	FIEAP (ou FIAP)	1990	1960 (DL) 1991 (DR)
4	AMAZONAS	FIEAM	1960	1948 (DL) 1962 (DR)
5	BAHIA	FIEBA	1948	1948 (DL) 1953 (DR)
6	CEARÁ	FIEC	1950	1948 (DL) 1952 (DR)
7	DISTRITO FEDERAL ²²	FIBRA	1960	1956 (DL) 1974 (DR)
8	ESPÍRITO SANTO	FINDES	1958	1951 (DL) 1958 (DR)
9	GOIÁS	FIEG	1953	1949 (DL) 1953 (DR)
10	MARANHÃO	FIEMA	1959	1949 (DL) 1959 (DR)
11	MATO GROSSO	FIEMT	1976	1977
12	MATO GROSSO DO SUL	FIEMS	1979	1979
13	MINAS GERAIS	FIEMG	1933	1946
14	PARÁ	FIEPA	1949	1949 (DL) 1953 (DR)
15	PARAÍBA	FIEP	1952	1949 (DL) 1952 (DR)
16	PARANÁ	FIEP	1944	1946
17	PERNAMBUCO	FIEPE	1939	1947
18	PIAUI	FIEPI	1954	1949 (DL) 1954 (DR)
19	RIO DE JANEIRO	FIRJAN	1975 ²³	1946
20	RIO GRANDE DO NORTE	FIERN	1953	1949 (DL) 1955 (DR)
21	RIO GRANDE DO SUL	FIERGS	1930	1946
22	RONDÔNIA	FIERO	1986	1979 (DL) 1987 (DR)
23	RORAIMA	FIER	1991	1987 (DL) 1991 (DR)
24	SANTA CATARINA	FIESC	1950	1951
25	SÃO PAULO	FIESP	1942	1946
26	SERGIPE	FIES	1948	1949
27	TOCANTINS	FIETO	1992	1992

Fonte: Sesi/DN (2008)

Em se tratando ainda da atuação Sesi/DN a sua responsabilidade passa pela definição centralizada de planejamento, organização e administração das atividades e programas do Sesi, e é compartilhada pelo Conselho Nacional no âmbito da CNI. E se articula aos Conselhos Regionais em cada Estado, com função normativa e fiscalizadora. Cabe às Federações das Indústrias nos Estados – que abrigaram/abrigam os sindicatos patronais do ramo –, a implantação dos Departamentos Regionais do Serviço Social da Indústria (Sesi/DR), as

²² “A atuação do Sesi/DN em Brasília começou em maio de 1958 – antes, portanto, da fundação da nova capital da República – decorrente da necessidade de atender à crescente massa de operários - conhecidos como candangos - atraída pelo intenso processo de construção imobiliária que lá se iniciava” (SESI/DN, 1981, p. 115).

²³ A criação da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro, com a denominação de Firjan, data de 1975. Porém, como antigo Distrito Federal, o Estado já possuía uma federação, denominada Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJ), criada em 1931 (FREITAS, E., 2000).

atribuições executivas e operacionais, responsabilizando-se pelas atividades meio e fim, entre elas as atividades educacionais para o trabalhador industrial brasileiro.

O movimento dos industriais impulsionou outros segmentos a terem iniciativas semelhantes, a exemplo dos comerciantes que fundaram em 04 de setembro de 1945 a Confederação Nacional do Comércio (CNC), reconhecida pelo Decreto-Lei nº 20.068 de 30 de novembro de 1945 e, um ano depois em 1946 resultou a do Serviço Social do Comércio - Departamento Nacional (Sesc/DN), que corresponde à mesma estrutura do Sesi.

No contexto de aglutinação de mais forças, o movimento que foi se ampliando criou nove entidades que formam o “Sistema S”, constituídos por meio de lei no período de 1942 a 1998, que tem como objetivo organizar, administrar e executar, direta ou indiretamente, em todo território nacional, as ações voltadas para aprendizagem dos/as trabalhadores/as da indústria, comércio, rural, transporte, cooperados e de pequenas e médias empresas. Bem como a promoção de ações relacionadas à qualidade de vida dos/as trabalhadores/as e de suas famílias, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Dispositivos de criação e objetivos do “Sistema S”

ANO	ENTIDADE	DISPOSITIVO LEGAL	FUNÇÃO	CONTEXTO POLÍTICO
1942	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), inicialmente denominado <i>Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários</i>	Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942	[organizar e administrar, em todo o país] escolas de aprendizagem para industriários	Getúlio Vargas (1930 –1945)
1946	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), inicialmente denominado de <i>Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial</i>	Decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946	[organizar e administrar, no território nacional] escolas de aprendizagem comercial	José Linhares (1945 –1946)
	Serviço Social da Indústria (Sesi)	Decreto-Lei 9.403, de 25 de junho de 1946	[estudar, planejar e executar, medidas] que contribuam para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país	Eurico Gaspar Dutra (1946 –1951)
	Serviço Social do Comércio (Sesc)	Decreto-Lei 9.853, de 13 de setembro de 1946	[planejar e executar direta medidas] que contribuam para o bem-estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias	

1990	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), inicialmente denominado de <i>Centro Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Cebrae) criado em 1972</i>	Decreto 99.570, de 9 de outubro de 1990	[planejar, coordenar e orientar programas técnicos, projetos e atividades de] apoio às micro e pequenas empresas , em conformidade com as políticas nacionais de desenvolvimento, particularmente as relativas às áreas industrial, comercial e tecnológica	Fernando Collor (1990–1992)
1991	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar)	Lei 8.315, de 23 de dezembro de 1991	[organizar, administrar e executar em todo o território nacional] o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural	
1993	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat)	Lei Nº 8.706, de 14 de setembro de 1993	[gerenciar, desenvolver, executar e apoiar] programas voltados à promoção social do trabalhador em transporte rodoviário e do transportador autônomo, notadamente nos campos da alimentação, saúde, cultura, lazer e segurança no trabalho	Itamar Franco (1992–1994)
	Serviço Social do Transporte (Sest)		[gerenciar, desenvolver, executar e apoiar] programas voltados à aprendizagem do trabalhador em transporte rodoviário e do transportador autônomo, notadamente nos campos de preparação, treinamento, aperfeiçoamento e formação profissional.	
1998	Serviço Nacional de Aprendizagem Cooperativismo (SESCOOP)	Medida Provisória nº 1.715/1998 e regulamentado pelo Decreto nº 3.017/1999	[organizar, administrar e executar em todo o território nacional] o ensino de formação profissional , desenvolvimento e promoção social do trabalhador em cooperativa e dos cooperados	Fernando Henrique Cardoso (1995–2002)

Fonte: Organizado pelos pesquisadores (2022)

No âmbito local a constituição da Federação das Indústrias do Estado de Alagoas (Fiea) deu-se em 27 de setembro de 1947, cenário em que predominavam as atividades de “[...] fiação e tecelagem e fabricação de açúcar” (FIEA, 2018, p. 75), por meio da articulação dos sindicatos [patronais] da Indústria: do Açúcar; do Açúcar de Engenho; de Fiação e Tecelagem em geral; de Panificação e Confeitaria; e de Metalúrgicas e Mecânicas, em assembleia presidida por Muniz Falcão²⁴, então delegado regional do Ministério do Trabalho. Em 27 de novembro do

²⁴ Sebastião Marinho Muniz Falcão (Ouricuri, 6 de janeiro de 1915 – Maceió, 14 de junho de 1966) foi um advogado, jornalista e após sua passagem pela Delegacia Regional do Trabalho (DRT) foi eleito em 1950 deputado federal, reeleito em 1954 e em 1955 foi eleito governador de Alagoas para um mandato de cinco anos. Governou de 31 de janeiro de 1956 a 31 de janeiro de 1961.

mesmo ano fora composta a primeira diretoria, sob a presidência do industrial Abelardo Lopes²⁵, responsável pela filiação²⁶ da entidade à CNI, e constituiu o Departamento Regional do Sesi em Alagoas (Sesi/AL).

E nessa direção o Sesi/DN envolveu o mais novo Departamento Regional no seu escopo as obrigações de estudar, planejar e executar medidas que contribuam, diretamente, para o bem-estar social dos/as trabalhadores/as da indústria e nas atividades assemelhadas, visando à melhoria do padrão de vida dos/as trabalhadores/as da indústria no país. Nesse ambiente, o Sesi/AL passa também a ofertar – junto com os demais departamentos regionais - o *Programa de Educação Familiar*, que buscava promover o desenvolvimento do espírito da solidariedade entre as classes – patrão e empregado – visando responder à realidade socioeconômica da família industrial da época, caracterizado como,

[...] um processo contínuo e dinâmico que contribui para a promoção e o aprimoramento de pessoa humana, visando a sua participação consciente e ativa na Família e na Comunidade, assumindo responsabilidades de acordo com suas potencialidades e aptidões (SESI/DN 1989, p. 34).

Essas ações atendiam às diretrizes da burguesia industrial que foi se consolidando com o crescimento da classe operária no Brasil nas décadas de 1940 e 1950 e visa atender a esse contingente em ascensão. Nessa direção o Sesi/DN assumiu ações que denominou de “cruciais e estratégicas” e entre elas incorporou a “missão civilizacional” concretizada por meio do *Programa de Educação Familiar* que já mencionamos, para atender à família operária com foco na alimentação e abastecimento e educação social, considerando a escassez de gêneros de primeira necessidade nos centros urbanos e o desconhecimento sobre entidades patronais.

Nos deixa transparecer, que à época, buscava-se o trabalhador “polivalente, participativo, flexível” (FRIGOTTO, 2015, p. 50), dependentes do assistencialismo, sobretudo, alimentar e educacional extensivo às suas famílias, e faziam com que esses operários industriais produzissem mais, uma vez que as suas preocupações mais básicas estavam sanadas, pelo menos temporariamente. Percebemos que na sua operacionalização o referido Programa tinha

²⁵ Permaneceu à frente da presidência da Fiea no período de 27 de novembro de 1947 até 25 de maio de 1950.

²⁶ De acordo com a publicação *Trajatória da indústria em Alagoas* (FIEA, 2018), a Federação das Indústrias do Estado de Alagoas (Fiea) filiou-se à CNI em 29 de novembro de 1947, porém o documento *O Sesi, o trabalhador e a indústria: um resgate histórico* (SESI, 2008) diverge ao informar que a Delegacia Regional de Alagoas foi criada em 1946 e o Departamento Regional em 1948.

a concepção machista pela oferta de cursos, a exemplo corte e costura, higiene e administração doméstica para as esposas e filhas dos trabalhadores. E para as meninas era ofertado curso *Mãezinha* – não encontramos especificação do que se tratava e, para os meninos, o curso de *Bandeirantes da Saúde* (SESI/DN, 2008), pois assim entendia que com os afazeres próprios, filhas e mães se tornariam prendadas nos seus lares, e os homens, responsáveis pela “proteção” e provisão de recursos financeiros.

Retornando ao contexto alagoano, o Sesi/AL, sob a presidência do industrial Napoleão Barbosa²⁷, período marcado pelo avanço da industrialização no Estado de Alagoas, com destaque para os setores agrícolas e têxteis, percebemos alinhamento dessa instituição com o *Programa de Educação Familiar*, fato consolidado em 1956, quando encontramos, dentre os raros registros locais, os primeiros dados sobre o campo educacional, com a abertura da primeira turma de corte e costura voltada para adultos, na Escola Sesi²⁸.

Identificamos também nos documentos do DR os cursos voltados para a alfabetização dos adultos trabalhadores que aconteciam em espaços dos refeitórios das fábricas, em paróquias e em clubes das empresas, de forma improvisadas e sem a preocupação da implantação de salas de aula equipadas e da continuidade dos estudos. Demarcamos dessa forma os primeiros indícios da Educação de Adultos no Sesi/AL.

Inferimos que essa iniciativa alfabetizadora para os trabalhadores se inspirou na Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947, pelo Ministério da Educação e Saúde, e que se estendeu em todos os estados brasileiros. Pois não havia aparato jurídico para tal iniciativa e a primeira Lei de Ensino n. 4.024 de 1961²⁹ ainda não estava vigente. E quando homologada preconizou no seu artigo 2º a “educação [como] um direito de todos” e no inciso II, enfatizava que dentre as obrigações incluem a garantia de que devem ser “asseguradas iguais oportunidades a todos”, embora a EJA só tenha sido considerada direito em 1988.

²⁷ Exerceu a presidência da Federação das Indústrias do Estado de Alagoas (Fiea) entre 1956 a 1999, e atuou também como delegado representante junto à Confederação Nacional da Indústria (CNI).

²⁸ Registros arquivados na sede da Escola Sesi de Educação Básica Industrial Abelardo Lopes, localizada no bairro Cambona, cidade de Maceió/AL, porém não localizamos informações sobre o local (escola) de oferta dos cursos em Maceió à época.

²⁹ Publicada no D.O.U em 21 de dezembro de 1961, após um período de 13 anos em tramitação. Ressalta-se que no período compreendido pelo envio de seu anteprojeto foi apresentado à Câmara Federal em outubro de 1948 pelo então ministro da Educação, Clemente Mariani (UDN/MG), durante sua tramitação até a aprovação nove diferentes cidadãos sentaram-se na cadeira de presidente da República, seis deles efetivos e três interinos.

Permanecemos curiosamente a buscar nos arquivos do Sesi/AL, documentos com indicações de iniciativas de escolarização formal para trabalhadores da indústria e para as suas famílias. Nos deparamos com a informação que pode ser visualizada na tabela que se segue, de que entre os anos de 1956 e 1959 aconteceu o Curso Primário de Adultos – terminologia que se confunde com ensino de crianças – do Sesi, no município de Pilar³⁰, curso de Alfabetização de Adultos, nos municípios de Atalaia³¹, Murici³² e Penedo³³, e cursos de 1º e 2º anos para realização de exames pela Escola Supletiva do Sesi em Maceió, marca o pioneirismo da entidade local, visto que a regulamentação dos exames supletivos estatais³⁴ somente ocorreu nos anos 1970, conforme vemos mais adiante.

Tabela 1 - Cursos e Municípios com ações de EDA (1956 – 1959) promovidas pelo Sesi/AL

CURSO OFERTADO	MUNICÍPIO	UNIDADE	ANO	OBS	MATRÍCULAS
Curso de Letras	Murici	Centro Social Engenheiro Pedro Cansação Filho	1956	Turma mista	40
Curso Primário de Adultos do Sesi	Pilar	Núcleo “Morvan Figueiredo”	1956	Turma mista	50
Curso de Corte e Costura	Maceió	Departamento Regional do Sesi	1956	Mulheres	43
Curso de Corte e Costura	Murici	Centro Social Engenheiro Pedro Cansação Filho	1956	Mulheres	40
Curso de Arte Culinária	Murici	Centro Social Engenheiro Pedro Cansação Filho	1956	Mulheres	34
Curso de Corte e Costura	Atalaia	Centro Social Barão Félix Wandesmet	1956	Mulheres	40
Curso de Corte e Costura	Maceió	Departamento Regional do Sesi	1956	Mulheres	40
Curso de Corte e Costura	Pilar	Núcleo “Morvan Figueiredo”	1956	Mulheres	49
Curso de Letras	Atalaia	Centro Social Barão Félix Wandesmet	1956	Homens	57
Curso de Corte e Costura	Maceió	Departamento Regional do Sesi	1957	Mulheres	47
1º Ano do Curso de Alfabetização de Adultos	Maceió	Escola Supletiva do Sesi	1957	Turma mista	30
2º Ano do Curso de Alfabetização de Adultos	Maceió	Escola Supletiva do Sesi	1957	Turma mista	48
Curso de Corte e Costura	Murici	Núcleo "Engenheiro Pedro Cansação Filho"	1958	Mulheres	40
Curso de Corte e Costura	Maceió	Departamento Regional do Sesi	1958	Mulheres	45
Curso de Corte e Costura	Maceió	Departamento Regional do Sesi	1958	Mulheres	54

³⁰ Cidade localizada a 35 km da capital alagoana.

³¹ Cidade localizada a 36 km da capital alagoana.

³² Cidade localizada a 46 km da capital alagoana.

³³ Cidade localizada a 115 km da capital alagoana.

³⁴ Incluídos pela Lei 5.692/1971.

Curso de Corte e Costura	Pilar	Núcleo “Morvan Figueiredo”	1958	Mulheres	48
Curso de Corte e Costura	Penedo	Núcleo "Comendador Peixoto"	1958	Mulheres	35
Curso de Alfabetização de Adultos	Atalaia	Núcleo "Dr. Oscar Berardo"	1958	Homens	31
1º Ano do Curso de Alfabetização de Adultos	Maceió	Escola Supletiva do Sesi	1958	Turma mista	45
2º Ano do Curso de Alfabetização de Adultos	Maceió	Departamento Regional do Sesi	1958	Turma mista	57
Curso de Alfabetização de Adultos	Murici	Núcleo "Engenheiro Pedro Cansação Filho"	1958	Turma mista	48
Curso Primário de Adultos do Sesi	Pilar	Núcleo “Morvan Figueiredo”	1958	Turma mista	66
Curso de Alfabetização de Adultos	Penedo	Núcleo "Comendador Peixoto"	1958	Turma mista	59
Curso de Corte e Costura	Maceió	Departamento Regional do Sesi	1959	Mulheres	12
Curso de Corte e Costura	Maceió	Departamento Regional do Sesi	1959	Mulheres	8
2º Ano do Curso de Alfabetização de Adultos	Maceió	Departamento Regional do Sesi	1959	Turma mista	55
1º Ano do Curso de Alfabetização de Adultos	Maceió	Departamento Regional do Sesi	1959	Turma mista	52

Fonte: Sesi/AL (1959), tabulado pelos pesquisadores (2022)

No período de 1956 a 1959 foram registradas 1.173 matrículas nas ações da EDA promovidas pelo Sesi/AL. A partir da análise dos documentos disponibilizados, contabilizamos que 594 educandos conseguiram aprovação nos cursos ofertados, o que equivale a 51% do total das matrículas, 201 não conseguiram aprovação, correspondendo a 17% e 378 na terminologia da Entidade foram considerados “evadidos”³⁵, totalizando 32%, o que na nossa compreensão inferimos que essas pessoas vivenciaram movimentos pendulares, muito presentes na vida dos sujeitos da EDA/EJA.

Outro dado que nos chamou atenção foi a composição das turmas, cuja oferta de cursos voltados para as aprendizagens do lar – restrito às mulheres – contabilizou 452 matrículas, equivalendo a 39% aquelas registradas no período. Embora registremos a presença de mulheres nas turmas de alfabetização – organizadas em núcleos de ensino nas cidades de Alagoas -,

³⁵ Os estudiosos contemporâneos de permanência escolar, a exemplo CARMO, G; CARMO C. (2014), esclarecem que “evadidos” são aquelas pessoas que não mais voltam à escola. Os sujeitos da EDA/EJA vivenciam, predominantemente, movimentos pendulares - entradas e saídas -, do ambiente escolar, por vários motivos que as vidas profissional e familiar lhes impõem.

predominou a presença masculina, o que inferimos se tratar de uma ação voltada para os trabalhadores da indústria, categoria que na época era majoritariamente composta por homens.

Ressaltamos que nos registros encontramos também a existência da realização de ensino primário para crianças – em números bem significativos –, consideradas na “idade certa” e, no âmbito restrito, ações voltadas para EDA de cursos de corte e costura e arte culinária, exclusivamente para mulheres do lar. E cursos de letras e exames supletivos para um público trabalhador. Considerando que não encontramos nos documentos do Sesi/AL justificativas para esta iniciativa, a nossa inferência é que temporalmente coincide com a época – de 1946/1950 - das campanhas de alfabetização (FAVERO, FREITAS, M., 2011) que foram iniciativas de alfabetização de caráter compensatório, uma vez que os trabalhadores necessitavam, minimamente, das noções de leitura, escrita e do cálculo matemático para o uso das máquinas que passaram a usar no trabalho.

Entendemos que essas iniciativas aconteciam nacionalmente. Pois, nos dez primeiros anos (1956-1966) de funcionamento do Sesi nos Estados brasileiros foram concedidos certificados de formação a 47.817 trabalhadores (TREVISAN, 1986), nos programas de alfabetização, aprendizado doméstico e incremento da renda familiar. Percebemos que a entidade no Brasil vai se firmando desde sua institucionalização pela lógica do assistencialismo social aos trabalhadores e aos seus familiares.

Na sequência do nosso raciocínio em busca de descobertas mais concretas trazemos com base em Weinstein (2000), quando nos diz que é também dessa época, que o jornal O Globo³⁶ – empresa do grupo Roberto Marinho – de forma coerente com o capital, criou no Rio de Janeiro a Campanha *Operário Padrão* que buscava ressaltar o papel da indústria no progresso nacional. E objetivava traçar um perfil ideal de trabalhador, especialmente o vinculado à indústria nacional, como sujeito disciplinando à mão de obra (DE CAMPOS, 2018). Nessa direção Weinstein (2000, p. 351), afirma que:

A Campanha *Operário Padrão*, [foi], um empreendimento exclusivo do jornal O Globo [braço importante da Ditadura], tendo iniciado ainda na década de 1950, circunscrito ao estado do Rio de Janeiro. Na década seguinte, já sob a ditadura militar,

³⁶ “Veículo conveniente para um discurso que enfatizava o esforço individual e a cooperação com o patrão como a chave da ascensão social para os operários” (WEINSTEIN, 2000 p. 351), discurso esse, muito propício ao capitalismo, de exploração do trabalhador, camuflando a realidade dos seus salários e das condições de vida.

o Serviço Social da Indústria – Sesi aliou-se ao jornal para tornar o **concurso nacional**. (grifo no original).

Concurso esse, que teve amplo apoio do governo federal militarizado e demonstrado quando nas suas edições contava com a participação do Ministério do Trabalho nas etapas estaduais. Enquanto durou o golpe civil-militar, segundo Weinstein (2000) o Sesi/DN pouco inovou em programas e ações voltados ao trabalhador, pois havia o fortalecimento de ações de disciplinamento da mão de obra, de acordo com as concepções morais do empresariado à época, de forma coerente com o regime autoritário.

No campo educacional o governo civil-militar promulgou a Lei de Ensino n. 5.692 de 1971, que pela primeira vez como documento normativo de forma explícita faz referência à Educação de Adultos, com a denominação de Ensino Supletivo, no seu Capítulo V. O que constitui-se na época um avanço, e sem deixarmos de reconhecer o que nos alerta Di Pierro e Haddad (2000, p. 117) “[...] como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura”.

Estávamos vivendo um momento de opressão e a perspectiva era de educação compensatória, conforme expressa o Art. 24 da referida Lei, que define como objetivo da suplência “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na **idade própria**” (grifo nosso) (BRASIL, 1977). Com essa Lei em vigor, para maiores esclarecimentos da Educação de Adultos o então Conselho Federal de Educação (CFE) promulgou o Parecer nº 699/1972 de autoria do conselheiro Valnir Chagas³⁷ que estabeleceu,

[...] todas as tentativas para deferir às escolas também particulares a realização dos exames, a essência da **escolarização praticada, mediante um efetivo sistema de ‘reconhecimento’** que fosse além da equiparação. [...] A existência, por outro lado, de outras funções igualmente classificáveis sob a mesma rubrica de uma escolarização **menos formal e mais ‘aberta’**; [...] levar em consideração tais fatos ou tendências a reunir experiências bem-sucedidas, no campo da **escolarização menos formal**, era tarefa difícil, mas indispensável (grifo nosso) (BRASIL, 1977).

³⁷ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) por meio de sua atuação no então Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, atuou na idealização da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/1971 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB).

Esse estabelecimento de “[...] escolarização praticada, mediante um efetivo sistema de reconhecimento [...] [da] escolarização menos formal”, onde se pudesse considerar as diversas experiências das pessoas e reconhecê-las fornece pela primeira vez pistas sobre um processo de validação de saberes experienciais, cuja articulação para execução foi delegada aos Conselhos Estaduais de Educação para normatização em cada estado, o que não aconteceu em Alagoas. Esse reconhecimento tratava de validar e certificar os saberes acumulados advindos da prática social, a exemplo dos heterodidatas, ou seja, pessoas que aprendem nas mais diversas agências de letramento, independente da escola.

Ao se referir à uma “escolarização menos formal e mais aberta” o parecer propunha cursos de baixo teor de supletividade que traziam distanciamento, sobretudo, metodológico daqueles ditos regulares de presença obrigatória. Dava a entender na existência de uma Escola Aberta, sem a obrigatoriedade de frequência que permitisse ao trabalhador circular nos turnos de acordo com o seu tempo, a exemplo nessa época dos Centros de Estudos Supletivos (CES)³⁸, que no Estado de Alagoas foram implantados dois, sendo um em Maceió³⁹ e outro no município de Palmeira dos Índios. Em municípios polos foram criados Núcleos Avançados de Estudos Supletivos (Naces), com ações educacionais sob a supervisão e acompanhamentos dos CES.

Todas essas iniciativas do Parecer CFE 699 de 1972 estavam distantes dos princípios de uma Educação Emancipatória presentes nos Movimentos Populares dos anos de 1950 e início dos anos de 1960. Eram coerentes com uma ideologia que tornasse o trabalhador-educando alienado a um contexto altamente perverso de ausência de liberdade. Como bem afirmam Di Pierro e Haddad (2000, p. 117) com “[...] uma doutrina e uma metodologia apropriadas ‘aos grandes números característicos desta linha de escolarização’” (grifo dos autores), desde Campanhas de Alfabetização iniciadas em 1947, que já nos referimos.

É importante enfatizar que os CES eram espaços exclusivos de EDA, com funcionamento nos três turnos com frequência livre de acordo com o horário disponível do trabalhador. Foram equipados tecnologicamente com materiais considerados à época de ponta

³⁸ Criados para atuarem como “[...] nova modalidade de escola, cuja proposta seria a de atender a curto prazo a ‘clientela’ potencial de ensino supletivo no Brasil” (grifo nosso) (CASTRO, 1989, p. 8), forjado sobre uma visão tecnicista para a educação, pois “[...] estava baseado no trinômio tempo, custo e efetividade” (POCARPO, 2011, p. 2) para a rápida escolarização da população e geração de mão de obra.

³⁹ Os CES no Estado de Alagoas permaneceram funcionando por muito tempo, mesmo após o término do regime ditatorial no Brasil. Em Maceió passou a denominar-se Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, situado no centro da capital alagoana e perdeu as características de Escola Aberta, tendo muita proximidade metodológica com o ensino dito regular.

como televisores, gravadores de fitas cassetes, fones de ouvido, projetores de slides, dentre outros. A base do ensino era individualizada – evitava-se reunião com grandes grupos – o professor era um orientador de aprendizagem por meio de módulos. Defendemos espaços educativos específicos para EJA, e que atuem na perspectiva da Educação Popular, a exemplo do que existe em Campo Limpo, bairro periférico paulistano.

Retomando à Lei de Ensino n. 5.692 de 1971 especificamente no capítulo V – Ensino Supletivo – enfatizamos as quatro funções defendidas: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. Destacamos a segunda – Suprimento –, que diz respeito a cursos de atualização e aperfeiçoamento e as duas últimas, últimas: Aprendizagem e Qualificação.

Na perspectiva de iniciativas de profissionalização de curta duração de acordo com o mercado de trabalho, explicitados pelos artigos 26 e 27 respectivamente, associando a oferta em cursos de aprendizagem nos últimos quatro anos do 1º grau e de qualificação profissional para o 2º grau (terminologias da época), o que implicitamente seria absorvido pelo Senai, tanto no âmbito nacional como local, cabendo também cursos de Aprendizagem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Estava posta a promoção de um regime tecnicista e alinhado aos interesses políticos e econômicos da época, sem se preocupar com a criticidade da formação, e sim exclusivamente com a formação de mão de obra qualificada (ARAÚJO, 2015). Bem coerente com as perspectivas do Sesi/DN e os respectivos Departamentos Regionais reafirmando Di Pierro; Haddad (2000, p. 117) ao dizerem “[...] toda a reforma educacional do regime militar [centrou-se] para o esforço do desenvolvimento nacional, seja ‘integrando pela alfabetização a mão de obra marginalizada’ [e] formando a força de trabalho” (grifos dos autores), para ser explorada.

Dessa forma, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular – iniciados em Recife –, inspirados na concepção teórico-metodológica de Freire (2020d), e centrada na emancipação do oprimido tendo o diálogo e a conscientização como categorias fundantes.

Intensificam-se a partir de 1972 no auge do regime ditatorial, por iniciativa do Sesi, a realização de encontros nacionais nas áreas de Saúde, Serviço Social, Educação e Lazer (SESI/DN, 2008) – eixos bem demarcados na Instituição –, considerando a necessidade de unificar as ações em âmbito nacional. Esse foi um movimento iniciado no fim dos anos 1960

tendo como base o Plano Estratégico do Sesi/DN, que tratava das Diretrizes Gerais de Ação, para empreender esforços,

[...] a curto prazo, para assumir a **função normativa de nível nacional** (grifo nosso), que lhe compete, de forma a assegurar à instituição uma posição de pioneirismo, frente ao processo de mudança socioeconômica, idêntica à que caracterizou o Sesi nos primeiros anos de sua existência. Tal esforço deveria consubstanciar-se na seleção dos campos de atuação que efetivamente atendessem às necessidades de cada região do país, simultaneamente à adoção de medidas internas com vistas à implantação de uma sistemática de planejamento do Sesi/DN (SESI/DN, 1982, p. 30).

O desafio de propor um plano de trabalho nacional que apresentasse condições de respeitar as particularidades de cada Departamento Regional resultou na criação em 1973 do Serviço de Assessoria Técnica, com objetivo de aumentar a qualidade técnica dos serviços da entidade, e culminou com a realização no mesmo ano do *I Encontro Nacional de Educação Familiar*, que focou o *Programa de Educação Familiar*, que já nos referimos nesta Seção. Como resultado foi elaborado o documento *Educação Familiar no Sesi* (SESI/DN, 1980), que apresentava uma proposta “curricular” prescritiva, com a seguinte organização:

Quadro 3 - Organização Curricular do Programa Educação Familiar no Sesi/DN

ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DO LAR	
OBJETIVOS	TEMAS DE ABORDAGEM
O educador deverá:	
- Reconhecer a importância do planejamento para a execução racional das tarefas. - Identificar as técnicas de utilização, conservação e aproveitamento dos bens do lar.	Princípios básicos de administração do lar. - Planejamento e racionalização das tarefas do lar; - Utilização, conservação e aproveitamento dos bens do lar.
- Reconhecer a importância da distribuição da renda familiar na aquisição dos bens do lar. - Reconhecer a influência da propaganda na seleção e aquisição dos bens do lar.	Educação do Consumidor - Planejamento do orçamento familiar; - Seleção e aquisição dos bens do lar - Influência da propaganda na aquisição dos bens do lar.
- Reconhecer regras práticas para melhoria do lar.	Melhoramentos do Lar - Aproveitamento racional de espaços; - Limpeza da casa; - Reaproveitamento de móveis e utensílios; - Ornamentação do lar.
- Aprender trabalhos manuais de acordo com as aptidões, recursos pessoais e regionais, ser incentivado na criatividade.	- Trabalhos manuais variados
- Desenvolver a criatividade através do artesanato regional.	- Técnicas artesanais

Fonte: Sesi/DN (1980, p. 20-21).

Observamos no quadro que há a predominância de ações voltadas para as tarefas de administração e melhoramento do lar, que se caracterizavam com a missão pedagógica e educacional do Sesi/DN com “[...] nítidos valores éticos e sociais [...]” (SESI/DN, 1976, p. 22), visto que a perspectiva de qualidade de vida idealizada estava diretamente relacionada com um ambiente doméstico favorável para os empregados.

Esses “nítidos valores éticos e sociais” contrastavam com os ideais dos movimentos feministas da década de 1960, uma vez que reforçava, enquanto política educacional, a defesa de um “[...] mundo doméstico, como o ‘verdadeiro’ universo da mulher [...]” (LOURO, 1997, p. 17), que já assumia funções fora do lar completava a renda familiar.

Quatro anos após o primeiro encontro, em 1977 surgiu a necessidade de se analisar novamente as ações do Programa de Educação Familiar o que aconteceu por meio de mais um evento, o *II Encontro Nacional de Educação Familiar* (SESI/DN, 1980), o qual não encontramos registros sobre o resultado da avaliação e os encaminhamentos futuros. No entanto, inferimos que se tratou de uma avaliação da proposta curricular, aprovada no Encontro anterior.

Nas escavações documentais encontramos um registro em 1979, da *III Edição do Encontro Nacional de Educação Familiar*, com o objetivo de sondagem e de revisão dos processos e estratégias utilizados pelos diversos Departamentos Regionais, que atuavam fortemente nos Estados brasileiros⁴⁰. Por seu caráter deliberativo um dos encaminhamentos, sugerido e aceito foi a criação de uma Comissão de técnicos⁴¹ para a reformulação dos objetivos, metodologia e avaliação do Programa, com o fim de se criar um Manual de Orientação (SESI/DN, 1980), que explicitasse os procedimentos formativos e o “currículo” com seus objetivos e temas de abordagem, nos parecendo a preocupação sempre com a homogeneização e pouca autonomia dos DR. Essa iniciativa, que se concretizou, fazia-se necessária porque havia o entendimento que:

[...] educação familiar [representava] um campo do conhecimento que [visava] à melhoria do padrão de vida pessoal, familiar e comunitário, onde os conhecimentos são trabalhados de forma a serem transferidos para situações do viver cotidiano e aplicados em experiências que encontram respostas nos indivíduos, por serem próprias do seu ambiente de vida (SESI/DN, 1980, p. 10).

⁴⁰ Registra-se que em 1979 haviam sido criadas 22 entidades.

⁴¹ Não foram encontradas informações sobre a participação dos Departamentos Regionais nessa comissão.

Considerando o que menciona a citação acima os componentes formativos e delineados do Núcleo Básico do Programa de *Organização e administração do lar* se caracterizava como um componente que contribuía para a formação do indivíduo, e aprimorava os recursos necessários para o desenvolvimento das tarefas do lar, compostos pelas seguintes áreas:

- *Educação e saúde* – visava desenvolver nos indivíduos à compreensão dos problemas sanitários do meio em que vive, com o objetivo do desenvolvimento da consciência crítica, induzindo aos sujeitos na melhora da própria vida e a de sua comunidade;
- *Educação alimentar e culinária* – objetivava orientar quanto à má-alimentação, informar sobre hábitos corretos de alimentação e conhecimentos de nutrição;
- *Educação para o vestuário* – alertava para o desenvolvimento de práticas de corte e costura, desenvolver aptidões e potencialidades, contribuindo para o aumento da renda familiar, bem como promoviam conhecimentos e habilidades necessários à escolha, execução e conservações do vestuário (SESI/DN, 1980)

A metodologia do Programa disposta no documento *Educação Familiar no Sesi* (SESI/DN, 1980) valorizava a participação do indivíduo no contexto familiar e na comunidade e aproveitava todas as oportunidades do processo de ensino-aprendizagem. Permaneceu com a mesma abordagem desde sua primeira edição. Embora as áreas fossem acionadas por meio de círculos de estudo, trabalhos em grupo, centros de interesse, cursos, palestras, debates, semanas educativas, exposições, teatro e outras atividades, sob o viés de uma ação pedagógica inovadora, sua execução repetia a perspectiva ideológica do trabalhador flexível e incapaz de contestar (FRIGOTTO, 2015).

No período da redemocratização brasileira de 1978-1988, marcado com lutas em oposição ao regime militar, ainda vigente no país, aconteceram as greves por melhores condições de trabalho e remuneração, momento de ebulição de todas as categorias profissionais. Entre elas o industriário, que também passou a ter o seu Sindicato. Inferimos que por trás dessas ações educativas estava um processo ideológico que buscava “margear” essas discussões sociais, e excluir a perspectiva de uma formação crítica do trabalhador e de seus familiares.

Diante desse contexto brasileiro da época, o Sesi/DN sentiu a necessidade de repensar mais uma vez o Programa de Educação Familiar a nível nacional diante das expectativas do trabalhador industriário e sua família, que apresentavam diante das exigências do momento que o país passa de transição – saída da ditadura lenta e gradual – para a conquista do estado de direito que só ocorreu em 1988 com a promulgação da Constituição Federal.

Em meio a esse período de redemocratização, especificamente 1986, o Sesi/DN tentou assumir uma postura democrática, e realizou uma pesquisa com o seu público-alvo, por meio de seus departamentos regionais. Portanto, em todos os estados brasileiros, para avaliar a efetividade do referido Programa.

Os resultados apontaram o descompasso entre os conhecimentos estabelecidos no Manual de Orientação então em vigor e a prática da metodologia (FREITAS, G., 2017) das ações do Programa em foco. Em outras palavras, o ideal pretendido não dialogava com a realidade da prática, e ficou evidenciada a necessidade de atualização da *Proposta de Educação Familiar*. E nessa direção a instituição optou pela inclusão de componentes curriculares com disciplinas do núcleo duro para garantir o retorno econômico mais imediato, em termos de produtividade para o público do programa, que passou a ser denominado de *Educação e Promoção Familiar* (SESI/DN, 1989).

A atuação do Sesi/DN da sua criação aos anos de 1980, no campo educacional da Educação de Adultos esteve, marcadamente, associada à função compensatória. A tentativa de mudança de perspectiva ocorre devido ao novo formato experimentado pelo processo produtivo internacional que exigia uma “nova qualificação e uma revalorização da formação geral” (FRIGOTTO, 2015, p. 39), culminando com a criação de conselhos técnicos permanentes na CNI e a inclusão da pauta – em caráter continuado – no Conselho de Relações de Trabalho e Desenvolvimento Social, alterando substancialmente a estratégia de atuação da entidade a partir dos anos 1990, conforme veremos a seguir.

2.2 SESI E A PERSPECTIVA DA ESCOLARIZAÇÃO FORMAL EM EJA

A partir das mudanças ocorridas no fim da década de 1980, e a abertura do mercado brasileiro ao neoliberalismo, a concepção ideológica de que o conhecimento é condição indispensável para acesso ao trabalho, que segundo Oliveira D. (2000) imputa-se no trabalhador a necessidade de se flexibilizar, ampliar suas aptidões, focando no conceito que exploramos mais adiante sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Associando-se à Oliveira D. (2000), Saviani (2007, p. 4) diz que, ideologicamente, nessa concepção de empregabilidade “[...] o importante não é estar empregado, mas ser empregável [...]”. Aliando-se ao conceito de

ALV, o Sesi/DN opta pela educação de jovens e adultos, assumindo a responsabilidade, antes delegada somente ao Estado.

Ressaltamos que em 1988 – ano da promulgação da nova Constituição Federal –, a partir de um levantamento nacional nos dados do documento chamado Relação Anual de Informações Sociais (Rais), demonstrava que cerca de 7,2 milhões de trabalhadores empregados nos vários ramos sendo que 70% desse total não possuíam Ensino Fundamental completo (SESI/DN, 1992). Considerando essa realidade Haddad (1999), no seu relatório de pesquisa *Propostas curriculares de Suplência II (2º segmento do Ensino Fundamental supletivo)*, revelam ações do Sesi/DN a partir de 1987 no intuito de trazer à discussão as diferentes problemáticas relativas à educação básica de jovens e adultos, entre elas: o ensino noturno e, conseqüentemente, uma proposta curricular.

Visando discutir a elevação dos níveis de bem-estar dos/as trabalhadores/as da indústria e de seus dependentes o Sesi/DN realizou tendo como locus o Sesi/AL o *Seminário Nacional de Educação de Adultos*, no período de 12 a 15 de setembro de 1989, cujas discussões foram materializadas em 1990, com a criação e implantação do *Programa Nacional de Ensino Fundamental de Adultos*. E constitui-se numa estratégia operacional de concretização da prioridade relativa ao Ensino Fundamental de Adultos, estabelecida no *Plano Preliminar Nacional* da entidade para o período 1990-1992.

No contexto da mesma década (1992) e tendo em vista a realização do Programa criado, a sua proposta é submetida e aprovada ao então Conselho Federal de Educação (CFE), bem como a sua Proposta Curricular, conservando o seu caráter prescritivo e disciplinar para o Ensino Fundamental de Adultos. Segundo Haddad (1999, p. 23) não se volta especificamente para a Suplência, e pautou-se em uma visão geral de “Ensino Fundamental para jovens e adultos”, subdividido em quatro etapas. Das quais somente as duas últimas traziam em seu escopo a perspectiva de suplência. Inferimos que dessa forma iniciou-se outra opção estratégica para EJA, ao tentar romper com a oferta de cursos voltados para aprendizagens do lar, que sempre foram fragmentados e não estavam articulados à escolarização formal.

Isso traz aparentemente a preocupação das “[...] necessidades do mundo do trabalho”, mas o foco estava nas “[...] habilidades dos alunos” (HADDAD, 1999, p. 45) e a entidade passou também a considerar que “[...] os grupos [de pessoas] apresentam diferentes formas de viver o analfabetismo e detêm pouca igualdade entre seus membros” (SESI/DN, 1992, p. 31),

considerando também em seu contexto que eram sujeitos excluídos dos bens de direitos, entre eles o de acesso à escola. Percebe-se que a entidade assumiu outro olhar sobre os sujeitos da EJA considerando as suas diferenças, entre elas a de aprendizagem. Isso se tornou ferramenta indispensável para promover meio da continuidade do processo de escolarização formal.

Ancorado em um discurso baseado na “preocupação com a escolaridade com o trabalhador da indústria”, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), que considerando a sua arrecadação financeira advinda das empresas, demonstrava autonomia frente às ações do Sesi/DN e, conseqüentemente, o Sesi e o Senai do referido Estado em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM)⁴², pertencente ao grupo da Rede Globo de Rádio e Televisão assumiram em 1995 o Telecurso 2000⁴³, ao defender que o setor produtivo/empresarial privado “[...] não pode se furtar à **responsabilidade social** (grifo nosso) que lhes cabe, [no sentido de ser] gerador de produção e do dinamismo econômico do país [e/ou, como] [...] usuário de mão de obra que se necessita cada vez mais qualificada”. (FIESP/FRM, 1994, p. 5).

Concordamos com Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p. 318), que apontam com clareza que a *ideia de responsabilidade social das empresas* distancia o trabalhador de uma formação crítica e emancipadora. E na realidade está por trás o,

[...] empresariamento da solidariedade, do voluntariado e para a formação de uma nova massa de trabalhadores totalmente desprovida de direitos, ao lado do fornecimento de uma espécie de ‘colchão amortecedor’ (COUTINHO, 2004, p. 150).

Complementa o pesquisador que há a “conversão mercantil-filantrópica” (FONTES, 2010, p. 255), e deixa explícito que as trincheiras pela direção intelectual e moral são fortificadas. Dessa forma denotamos que a preocupação é exclusivamente voltada para atendimento de mão de obra barata, e limitando as possibilidades de transformação social

⁴² Entidade brasileira privada, criada em 1977, sem fins lucrativos, que desenvolve atividades nas áreas da educação, patrimônio e meio ambiente.

⁴³ Programa criado inicialmente em 1977 pela Fundação Roberto Marinho (FRM), por iniciativa das Organizações Globo, através de convênio com a Fundação Padre Anchieta, denominado Telecurso 2º Grau. Sob a denominação de Telecurso 1º grau, a partir de 1981 contou com apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Universidade de Brasília (PICANÇO, 2001).

advindas de uma formação crítica e qualificada. Essa perspectiva fica evidente ao conceber que o Telecurso 2000 é uma ação educacional supletiva, no nível da Educação Básica e do Ensino Profissionalizante,

[...] voltado para a perspectiva de formação para/no trabalho, por meio da educação a distância, com uso de multimeios (TV, vídeo, material impresso, monitoria, prática de oficina), dando aos participantes a oportunidade de adquirir conhecimentos gerais e conhecimentos profissionalizantes. (FIESP/FRM, 1994, p. 6)

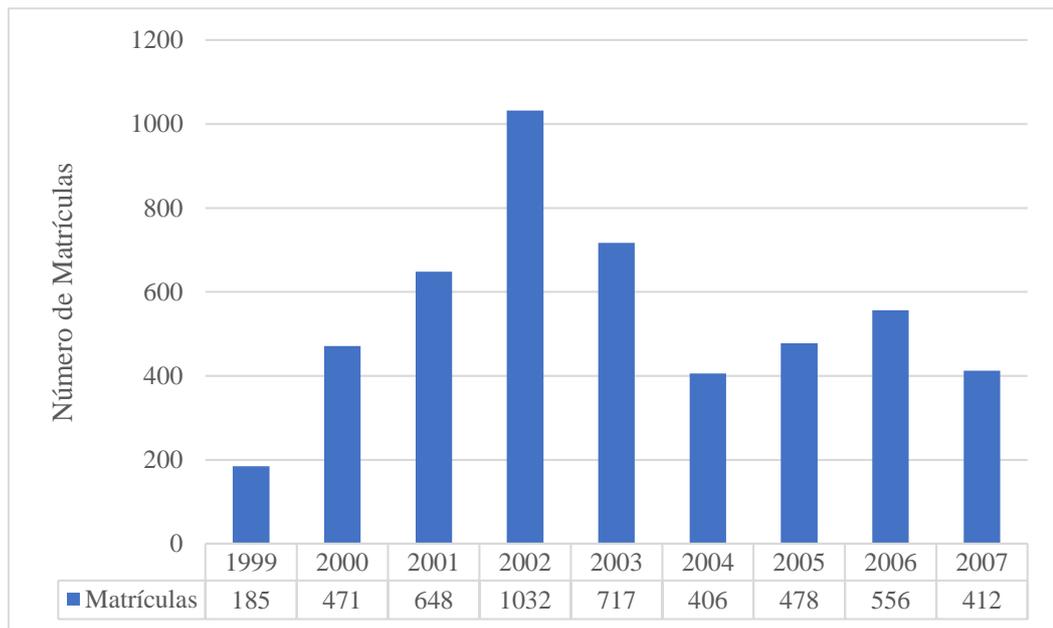
Essa ação educacional que se destinava para as quatro últimas séries do Ensino Fundamental com o exame avaliativo fora do processo⁴⁴ contava com financiamento e apoio técnico do Ministério da Educação (MEC) e a Universidade de Brasília (UnB). O programa apresentava-se de forma revolucionária em termos midiáticos porque integrava três meios de comunicação: radiofônico, televisivo e impresso e estimulou debates e pesquisa na comunidade acadêmica, ao demarcar o Ensino a Distância, num processo de teleducação⁴⁵.

De acordo com Picanço (2001), foram requisitados mais de 100 especialistas de várias universidades do Brasil, cabendo à Fiesp, que demonstrava a sua força, a gestão pedagógica, contratação de professores, elaboração de textos, aulas e livros e à FRM responsável pela produção técnica e televisiva, bem como impressão de material através da Editora Globo.

Considerando ser uma iniciativa localizada do Sesi/SP inferimos que por isso existe ausência de registros sobre a participação do Sesi/DN, que não deve ter atuado na promoção do Telecurso 2000. Encontramos pistas nos estudos de Picanço (2001), ao analisar *telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo Sesi Bahia*, de que a adesão dos departamentos regionais ao programa fora feita mediante convênio direto com a FRM, por não se tratar de um programa institucional do Sesi/DN. Em relação ao Sesi/AL encontramos registros de operacionalização por meio de Atas individuais de disciplinas e planos de aula. Cada educando possuía uma matrícula por componente curricular, correspondendo a 4.905 matrículas no período de 1999 a 2007, conforme sintetizado no gráfico abaixo:

⁴⁴ Os trabalhadores matriculados deveriam se submeter ao Exames Supletivos realizados nos Estados. Nos parece que o Telecurso funcionava como um curso preparatório.

⁴⁵ Cabe destacar que a EDA já utilizara antes a rádio como meio educativo, a exemplo da Rádio Roquette Pinto em 1920, Rádio Sirena em 1957 e do Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961 – estes últimos em parceria com a Igreja Católica.

Gráfico 1 - Matrículas no Sesi/AL no Programa Telecurso 2000 (1999 – 2007)

Fonte: Sesi/AL (2007), adaptado pelos pesquisadores (2022).

Ao que nos parece, a entidade gerenciava a preparação e aplicação dos exames para certificação, porém por meio do Programa Educacional de Jovens e Adultos (Proeja), foram emitidos pela Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. Dentre os achados, encontramos documentos que comprovam parcerias com empresas para participação dos/as empregados/as, tendo como contrapartida o pagamento ao Sesi/AL de uma taxa mensal per capita⁴⁶.

A nossa inferência da não participação do DN na promoção do Telecurso 2000, se confirma ao encontrarmos registros que, na mesma época o Sesi Nacional criou e implantou em paralelo o *Programa Sesi Educação para o Trabalhador (PET)*, para ser executado em todos os Departamentos Regionais, cujo objetivo seria de elevação da escolaridade dos/as trabalhadores/as da indústria, seus familiares e membros da comunidade que não concluíram seus estudos nos níveis fundamentais e médio. Tinha por base a LDBEN (Lei 9.394/1996) e também quando a Educação de Adultos (EDA) assume-se como Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela forte juvenilização que passa a abrigar decorrente da exclusão dos jovens das salas

⁴⁶ Os documentos encontrados evidenciam que cada empresa pagou ao Sesi/AL o equivalente a R\$ 15,00 (quinze reais) por matrícula/disciplina de cada colaborador/a. O controle de matrículas era feito mensalmente pela entidade que repassava para as empresas parceiras.

de aula do ensino diurno, que ao completarem 15 anos não se “enquadrariam na idade certa”, e passa a ser público da modalidade.

No escopo do PET que funcionou como aglutinador de programas também constava ações voltadas para produção de materiais instrucionais, formação continuada para docentes e oferta de cursos EaD, flexibilizações de acordo com as especificidades do público-alvo e dos respectivos departamentos regionais. A exemplo do projeto *Alfabetizar é Construir*, desenvolvido para atender trabalhadores da construção civil, e os canteiros de obras tornavam-se salas de aula de alfabetização, que metodologicamente acontecia “[...] por meio de palavras geradoras, pelo método Paulo Freire, com o auxílio de conteúdos de aprendizagem organizados, cujo ponto de partida são as experiências de vida do grupo, da família e do aluno” (SESI/DN, 1996, p. 7).

O Sesi/DN tentava avançar ao trazer um programa com abertura e desdobramentos considerando as experiências coletivas, e marca, portanto, o início de desenvolvimento de proposta pedagógica articulada com as experiências dos sujeitos. Acreditamos que essa iniciativa merece um estudo aprofundado, porque os temas geradores trabalhados por Freire articulam as dimensões epistemológica e humana com a vida social, o que não se coaduna com a realidade das empresas privadas.

Outro exemplo foi o *Programa Pró-Cidadão*, esse mais localizado, e realizado em parceria com a Superintendência da Zona Franca de Manaus e outros parceiros da sociedade civil, com execução pela Federação das Indústrias do Estado do Amazonas (Fieam), que alfabetizou cerca de 13 mil trabalhadores e formou 682 orientadores de aprendizagem, em 1997, na Amazônia. (SESI/DN, 1999, p.14).

Até setembro de 1999 o PET atingiu 611.470 mil matrículas, e representou 87% da meta prevista. Em março de 1999, a Unesco realizou a avaliação do programa, em nível nacional, e constatou que estava cumprindo com os seus objetivos ao promover a equidade de gênero. Já que 57% do alunado eram mulheres (SESI/DN, 1999). No entanto, não encontramos registros que aprofundem essa questão de gênero, o que abre espaço para estudos futuros. Consideramos estranho que um avanço quantitativo, no caso das mulheres, tenha o entendimento de equidade de gênero.

Esse Programa recebeu em 2001 o Prêmio Unesco de Educação graças ao destaque dado à Educação de Jovens e Adultos, cujo contingente atendido na área saltou de 157 mil para um milhão, no período de 1998 a 2003 (SESI/DN, 2005). Nesse aspecto, e diante do aumento expressivo do número de matrículas fica evidente como a instituição consolidou sua estratégia de promoção de programas em um pacto federativo, ao impulsionar e viabilizar a execução em todos os departamentos regionais. Documentalmente, encontramos nos registros do Sesi/AL Atas e Diários de Classe que contabilizam 579 matrículas no período entre 2000 e 2006, turmas situadas em empresas localizadas nos municípios de Murici, Maceió, Cajueiro e São Miguel dos Campos, porém inferimos que esse número seja muito superior, visto que as informações sobre a modalidade não estão devidamente sistematizadas pela unidade.

Ao permanecer com o sistema de parcerias o Sesi no raio do PET buscou o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE)⁴⁷, e se inseriu na luta contra o analfabetismo de jovens, adultos e idosos, ao aproveitar o cenário em que o Partido dos Trabalhadores (PT), que governou o Brasil de 2003 a 2016 tinha como meta reduzir ao máximo possível o analfabetismo.

Historicamente com os direitos à população pobre negados articulou-se, em julho de 2003, ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Programa esse, que foi duramente criticado, a exemplo pelo GT n.18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação de Pós-graduação em Educação (Anped), dentre outros coletivos de EJA, por ser mais uma Campanha de Alfabetização, já que a modalidade é uma totalidade que envolve, também, o processo de alfabetização.

Interessado a dar visibilidade à sua articulação o Sesi/DN, como uma entidade que se solidariza com a realidade nacional, assumiu essa Campanha denominando-a de *Programa Sesi Por um Brasil Alfabetizado*, com o compromisso de alfabetizar 2 milhões de jovens até o final de 2006, o que corresponderia a 10% da meta do Governo Federal, e capacitação de 12 mil formadores, para isso o Sesi/DN promoveria,

[...] ações de alfabetização contextualizada, apoiadas na reponsabilidade social da empresa industrial, contribuindo para a inserção social de jovens e adultos, para a

⁴⁷ Autarquia fundada em 1968 vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Possui como objetivo a execução de políticas educacionais em âmbito nacional.

melhoria da qualidade de vida e a superação de desigualdades sociais, econômicas, de etnia e gênero (Projeto Sesi Por um Brasil Alfabetizado, SESI/DN, 2005, p. 17).

Para a operacionalização do referido programa, o MEC disponibilizou recursos financeiros para o pagamento de bolsas aos alfabetizadores e para a ação de formação inicial e continuada dos educadores, o que foi novamente muito criticado considerando que a instituição já recebia/recebe recursos públicos. A contrapartida do Sesi/DN foi a capilaridade estrutural, recursos financeiros para o acompanhamento regional da execução do projeto, materiais didáticos, realização de cursos de formação continuada, elaboração e publicação de material instrucional, desenvolvimento e aplicação, em parceria com a Unesco, da metodologia de avaliação das competências (UNESCO; SESI/DN, 2005), o que é muito contraditório.

Estrategicamente o PBA sugeria três opções de concepção de alfabetização para decisão dos seus parceiros, entre elas a teórico-metodológica de Freire e o Sesi opta por utilizar temas geradores, relacionando os conteúdos trabalhados na sala de aula e a vida prática dos sujeitos. Destacamos a aplicação prática da leitura e escrita, bem como a leitura e escrita de números e utilização de operações matemáticas relacionadas à aplicação no cotidiano. Cotidiano esse voltado para aprendizagem ao longo da vida, que considera básico uma formação que garanta ao cidadão “condições de qualificar-se permanentemente” (UNESCO; SESI/DN, 2005, p. 14), o que inferimos como um prenúncio da abertura na década seguinte para a criação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS).

O Sistema de Avaliação por Competências (SAC) como já nos referimos, proposto pela Unesco em 1999, consistia em uma avaliação por meio de um conjunto de práticas e procedimentos de caráter externo ao *Programa Sesi Educação do Trabalhador*, com o objetivo de retroalimentação, por meio de coleta de dados advindos da aplicação de questionários mensais e do caderno de testes, dados esses que passariam por processo de análise, ao permitir a realização de pesquisas (UNESCO, 2005, p. 17). O caderno de testes constava de questões/tarefas componentes de língua portuguesa e matemática para os alfabetizando realizarem e de acordo com o resultado aferia-se tarefas com o objetivo de se identificar os níveis de proficiência nas habilidades e competências alcançadas nos referidos componentes.

Esses níveis estavam previstos na matriz de competência que o programa dispunha, e na sua composição tinha apresentação segmentada por habilidades e as categorizavam em níveis crescentes de complexidade, a saber: *Sondagem*, direcionada para identificar habilidades

inexistentes ou pré-requisitos para escolarização formal; *Básico* quando há a compreensão da competência requerida na escolarização, mas ainda sem domínio e *Intermediário*, com a demonstração do domínio das competências relativas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A estrutura de competências obedecia ao quadro abaixo:

Quadro 4 - Competências definidas para o Programa por Brasil Alfabetizado (PAB)

COMPETÊNCIAS EM NUMERIZAÇÃO	COMPETÊNCIA EM LEITURA
Competências numéricas	Informar e adquirir informação
Competências geométricas	Executar tarefas
Competências métricas	Familiarizar-se com a cultura literária
Competências no tratamento da informação	

Fonte: Unesco; Sesi/DN (2005), adaptado pelos pesquisadores (2022).

Desse modo, as competências linguísticas estariam voltadas para o domínio da leitura e as matemáticas na capacidade de resolução de situações-problema. A referida matriz foi construída com a participação de todos os Departamentos Regionais, com objetivo de “[...] enfatizar o exercício de práticas que **levem** (grifo nosso) as pessoas a uma inserção mais digna na sociedade da qual fazem parte [...]” (UNESCO, SESI/DN, 2005, p. 20). Registrava ainda na matriz a estrutura hierarquizada de competência que abarca habilidade, tarefa e conteúdo, nessa ordem, prenuncia um “[...] ‘resgate’ (grifo nosso) de conhecimentos oriundos da vida e da escola, e visa aproveitar o que há de significativo [...]” (p. 25). Essa vivência, em 2015, pode ter também permeado o PNEJA/Projeto de Cursos Sesi para EJA – “Nova” EJA, com a construção de uma Matriz de Referência para todas as áreas do conhecimento e etapas da educação básica na modalidade.



Imagem 1 - Solenidade de abertura das atividades da V etapa do PAB no município de Cajueiro/AL

Observamos que a representatividade do Sesi/AL no programa constituía-se ponto de referência de importância singular, é que nos momentos solenes de abertura das atividades nos municípios utilizava-se a chancela de “Projeto Sesi” no intuito de atrair a comunidade, como está expresso na imagem acima. Consideramos que a adesão ao *Programa Sesi por um Brasil Alfabetizado* no âmbito municipal foi limitada, mesmo ao abranger todas as regiões do estado de Alagoas, uma vez que das 102 cidades apenas 37 fizeram parte conforme quadro abaixo. Compreendemos que os municípios também poderiam conveniar diretamente com o MEC, embora não contassem com a estrutura física e de recursos humanos que o Sesi disponibilizou.

Quadro 5 - Municípios alagoanos atendidos pelo Programa Sesi por um Brasil Alfabetizado

MESOREGIÕES DE ALAGOAS		
AGRESTE	LESTE	SERTÃO

Estrela de Alagoas	Anadia	Água Branca
Igaci	Barra de Santo Antônio	Batalha
Mar Vermelho	Boca da Mata	Dois Riachos
Maribondo	Cajueiro	Jaramataia
Palmeira dos Índios	Campo Alegre	Mata Grande
Paulo Jacinto	Coruripe	Santana do Ipanema
Traipu	Igreja Nova	
	Japaratinga	
	Jundiá	
	Maceió	
	Maragogi	
	Marechal Deodoro	
	Murici	
	Paripueira	
	Passo de Camaragibe	
	Piaçabuçu	
	Porto Calvo	
	Porto Real do Colégio	
	Rio Largo	
	Santa Luzia do Norte	
	São José da Laje	
	São Miguel dos Campos	
	São Miguel dos Milagres	
	Viçosa	

Fonte: Sesi/AL (2006), tabulado pelos pesquisadores (2022).

A atuação do *Programa Sesi por um Brasil Alfabetizado* cessou, quando o MEC não mais disponibilizou recursos financeiros às instituições privadas e às Organizações Não Governamentais, e ficou o PBA apenas nos âmbitos dos estados e municípios. Isso ocorreu depois de muitas críticas dos coletivos da área de EJA, entre eles o Fórum EJA do Brasil, incluindo-se nessa luta o Fórum Alagoano de Jovens e Adultos (Faeja).

De 2003 a 2005 estatisticamente registrou-se no Sesi/AL o atendimento a 68.794 alunos, que ultrapassou a meta inicial de 21.500 matrículas previstas. Esses dados incorporaram as matrículas também realizadas na rede pública dos municípios parceiros – detentores de elevados números de analfabetos –, que elencamos acima, e tiveram formadores “capacitados” pelo Sesi/AL, de outros convênios para operacionalização do *PBA (PLANO DE TRABALHO – CONVÊNIO 828070/2005 - ETAPA 2006 Sesi/AL/MEC)*. É de salientar que o documento que foi fonte, apenas registra matrículas, o que se faz necessário uma investigação sobre quantos foram realmente alfabetizados.

O Sesi/DN permaneceu no oferecimento de oportunidades, sobretudo, para o trabalhador-industriário e manteve a sua atuação com a elevação da escolaridade, ao avançar significativamente no período compreendido entre 2007 e 2015, através de programas indutores

da modalidade a distância articulada à EJA com a educação profissionalizante, conforme sintetizamos no quadro abaixo:

Quadro 6 - Programas do Sesi/DN voltados para a EJA (2007-2015)

AÇÃO/PROGRAMA	ANO ⁴⁸	DESTAQUES
Programa Educação para a Nova Indústria	2007	Considerado por Melo (2012.) o Programa mais importante da entidade, considerando o foco na expansão e diversificação da oferta ⁴⁹ de educação básica, continuada e profissional ajustada às necessidades atuais e futuras da indústria; modernização, otimização e adequação da infraestrutura física das escolas e laboratórios; flexibilização no formato e metodologias de atendimento às demandas educacionais da indústria; capacitação de docentes, técnicos e gestores em tecnologias e gestão dos processos educacionais (CNI, 2007, p. 23). Tinha uma meta a conclusão de 600 mil jovens e adultos dependentes do trabalhador e comunidade até o ano de 2010 (CNI, 2007), através da oferta de currículos articuladores, voltados para o desenvolvimento de competências básicas e específicas do mundo do trabalho.
Política e Diretrizes da Rede SESI de Educação	2007	Define os princípios ⁵⁰ , as metodologias e estratégias de oferta da EJA, e enfatizando que seu desenvolvimento poderia ocorrer em espaços descentralizados e em diversos formatos, viabilizando sempre a continuidade dos estudos dos trabalhadores da indústria (SESI/DN, 2007). Não encontramos memória escrita sobre o desenvolvimento, acompanhamento e terminalidade do citado Programa
Programa Vira Vida	2008	Destinado a adolescentes e jovens, entre 16 e 21 anos, em situação de vulnerabilidade social, promovia processo socioeducativo que incluía modalidade EJA, atendimento psicossocial, acompanhamento pedagógico, formação profissionalizante, noções de autogestão e empreendedorismo, além de encaminhamento para o mercado de trabalho, (SESI/RN, 2021). Estima-se que entre 2008 e 2015 mais de 3.500 jovens tenham sido atendidos pelo programa em 19 Departamentos Regionais (FONTES; CRIVELARO; SILVA; CAMPOS; FUJIOKA, 2015). Alagoas ⁵¹ aderiu ao programa em 2012, resultando até 2015, ano de sua descontinuidade, em 205 jovens atendidos através de articulação entre Sesi, Senai, Sebrae e Senac.
Metodologia <i>SESIeduca Web</i> (CEBIC, 2010; SESI/RJ, 2006)	2010	Marca um avanço da entidade no campo da educação a distância. Incluída dentro do <i>Programa Educação para a Nova Indústria</i> . Inicialmente concebido pelo Sesi/RJ, posteriormente ampliado para âmbito nacional. Estima-se que foram disponibilizados (ROSÁRIO, 2010): - 29.200 páginas HTML, estruturadas em 20 disciplinas; - 19 guias de professores e tutores; - repositório com 30.000 objetos de aprendizagem; - 20.000 questões de autoavaliação; e - 3.600 itens de prova referentes às disciplinas curriculares, elaboradas de acordo com a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

⁴⁸ Referência de lançamento do programa em âmbito nacional.

⁴⁹ O programa previa no quadro de metas a oferta dos cursos: Educação Básica de Crianças e Jovens; Educação Básica de Jovens e Adultos; e Educação Continuada.

⁵⁰ Os princípios são os mesmos definidos pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

⁵¹ Para comportar o programa e sua rede de apoio psicossocial, o Sesi/AL construiu uma unidade específica, localizada no Bairro Trapiche da Barra em Maceió/AL.

Currículo contextualizado	2010	Em seu escopo enfatizava princípios de interdisciplinaridade, da contextualização e da aprendizagem significativa, usando como exemplos casos reais da rotina de trabalho, culminando com a produção de currículo específico para abordagem de segmentos industriais, desenvolvido pelos Departamentos Regionais: DR/MG (Produtos Alimentícios); DR/BA (Construção Civil); DR/SC (Têxtil e Vestuário); DR/RS (Metalúrgica e Calçados); DR/PR (Madeira e Mobiliário); DR/GO (Química) e DR/RN (Minerais não Metálicos). O curso de capacitação dos educadores do Sesi foi organizado pelo Sesi/DN juntamente com o Sesi/RN, de forma online, pela plataforma <i>SESIeduca</i> , sistematizado em 80h de formação.
Programa de Educação Básica Articulada com Educação Profissional – EBEP/EJA	2011	O Projeto piloto foi implementado em seis Departamentos Regionais do SESI, resultando em 2013 com a adesão de todos os Departamentos Regionais. Estima-se que o programa atendeu 24.479 estudantes entre 2006 e 2009. No âmbito do Sesi/AL , o programa foi executado em duas turmas, localizadas dentro das instalações de usinas de moagem de cana de açúcar, totalizando 89 matrículas no período de 2013 a 2015.

Fonte: Organizado pelos pesquisadores (2022)

Percebemos que nas iniciativas acima elencadas um novo posicionamento institucional, visto que, a partir de 2007, através do mapa estratégico, a EJA passou a compor o arsenal de ações prioritárias da entidade, voltando-se também para a formação de professores, material didático específico, bem como, a inclusão de ações direcionadas para os jovens da EJA em situação de vulnerabilidade social.

Esse posicionamento é visto pela entidade como avanço e nessa direção faz em âmbito nacional, a reestruturação da oferta presencial e EaD de EJA, ao desenvolver matrizes de competências. E nessa perspectiva, iniciou em 2013, junto com a Unesco, o desenho de uma proposta pedagógica voltada para a EJA, com o objetivo de consolidar ações mais efetivas, constantes em todos os programas realizados anteriormente.

Em 2016 foi aprovado o PNEJA envolvendo o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Sesi, por meio do Parecer CNE/CEB nº 1/2016, posteriormente ratificado pelo Parecer CNE/CEB nº 01/2019, ao sistematizar o Projeto de Cursos para EJA, que adota como um dos fundamentos a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) como etapa inicial do processo. O referido programa denominado institucionalmente de “Nova” EJA foi aderido pelo Sesi/AL no ano seguinte, em 2017, que iniciou a sua oferta no ano de 2018.

O PNEJA a que nos referimos foi aprovado em caráter de experiência pedagógica nos níveis de ensino fundamental e médio, e coube ao Sesi/AL o início da oferta-piloto com anos iniciais, conforme comentamos na próxima Seção. Considerando a ausência de fontes muitos

programas ficaram mais no campo da descrição, pois a entidade idealiza e operacionaliza os Programas de EJA, porém não encontramos no seu acervo material de análise das mudanças de um Programa para outro, nos dando um sentimento ao escrever que a entidade realizou um “amontoado” de iniciativas, mas não demonstra consolidação. O que para tanto requer um estudo amplo e longitudinal.

Em síntese, tentamos mostrar que o Sesi/DN buscou aproximar sua estratégia de atuação aos aspectos políticos e econômicos vigentes em cada época, visando a manutenção do poder, e para isso dialogou *tanto com os regimes ditatoriais que o Brasil vivenciou* e com governos democráticos, na sua política de EDA/EJA. Na próxima Seção nos aprofundamos nas concepções que envolvem o Reconhecimento de Saberes, na busca de caracterizar a “Nova” EJA do Sesi, e contextualizar com a experiência do Sesi/AL com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) nos anos iniciais.

3 RECONHECIMENTO DE SABERES

Para tratarmos desta Seção se faz necessário compreender os princípios que fundamentam o processo de Reconhecimento de Saberes na EJA, cujo objetivo maior é o aproveitamento das experiências de vida dos sujeitos-educandos que consideramos “bibliotecas individuais/pessoais” no sentido de dizermos que vão além da perspectiva da aprendizagem escolarizada.

O reconhecimento de saberes no âmbito da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos valida saberes/aprendizagens acumulados em processo de educação continuada considerando as experiências vivenciadas na prática social por meio das agências de letramento como: a rua, o trabalho, o sindicato, a igreja, dentre outras que permitem o diálogo *dentrofora* do ambiente escolar. Essa é uma perspectiva que juridicamente foi respaldada com a promulgação da LDBEN em 1996 e, a partir de então, conforme mostramos no quadro a seguir, também é assumida em outros documentos legais, embora encontramos indicações desse formato no Parecer nº 699 de 1972 do CFE, em plena ditadura, advinda do golpe civil-militar de 1964, que não avançou à época por falta de homologação dos Conselhos Estaduais.

Quadro 7 - Evolução jurídica do Reconhecimento de Saberes no Brasil

DOCUMENTO	TÍTULO	OBSERVAÇÃO
Lei 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Capítulo II – Da Educação Básica, Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos: Art. 38, § 2º “ os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”
		Capítulo III – Da Educação Profissional: Artigo 41, “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”
Parecer CNE/CEB nº 16/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico	[Escola] “avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures”
Resolução CNE/CEB nº 04/1999		Art. 11, A escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores , desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos:

		<p>I no Ensino Médio;</p> <p>II em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos;</p> <p>III em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno;</p> <p>IV no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno;</p> <p>V e reconhecidos em processos formais de certificação profissional.</p>
Resolução CNE/CEB nº 01/2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos	Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.
Parecer CNE/CEB nº 40/2004	Normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96.	Nosso parecer é no sentido de que a entidade proceda à avaliação das competências profissionais constituídas pelos seus alunos no mercado de trabalho e as reconheça para fins de continuidade de estudos em seus cursos.
Decreto nº 5.840/2006	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.	Art. 7º, As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer , mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares.
Lei nº 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.	Art. 2º, § 2º, No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.
Portaria Interministerial nº 1082 de 20/11/2009 / MTE - Ministério do Trabalho e Emprego	Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. (Portaria Interministerial MEC/TEM nº 5 de 2014)	Art. 1º, Parágrafo único. A Rede CERTIFIC constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC.
Resolução CNE/CEB 03/2010	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.	Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA , à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental

		e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.
Lei nº 12.513/2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)	Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente: I - estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II - trabalhadores;
Resolução CNE/CEB nº 06/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	TÍTULO III AVALIAÇÃO, APROVEITAMENTO E CERTIFICAÇÃO Capítulo I Avaliação e aproveitamento Art. 35. A avaliação da aprendizagem utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais, deve ser propiciada pelos sistemas de ensino como uma forma de valorização da experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos. § 1º Os sistemas de ensino devem elaborar diretrizes metodológicas para avaliação e validação dos saberes profissionais desenvolvidos pelos estudantes em seu itinerário profissional e de vida , para fins de prosseguimento de estudos ou de reconhecimento dos saberes avaliados e validados , para fins de certificação profissional, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão do respectivo curso técnico de nível médio. § 2º Os sistemas de ensino devem, respeitadas as condições de cada instituição educacional, oferecer oportunidades de complementação de estudos, visando a suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação. Art. 36 Para prosseguimento de estudos, a instituição de ensino pode promover o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores do estudante, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, que tenham sido desenvolvidos: [...] III - em outros cursos de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios informais ou até mesmo em cursos superiores de graduação, mediante avaliação do estudante;

		<p>IV - por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional.</p>
--	--	--

Ministério da Educação, 2013	Documento Referência Pronatec Educação de Jovens e Adultos	<p>Como suporte teórico para o desenvolvimento do Pronatec EJA, tomam-se os seguintes princípios que consolidam a política de educação profissional integrada ao Ensino Médio, na modalidade EJA, definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo dessa modalidade:</p> <p>[...] f) o reconhecimento da experiência do educando e a relação de saberes-fazer. As instituições de ensino também devem considerar os sistemas e redes de reconhecimento de saberes, escolares e profissionais, quais sejam:</p> <p>a) no âmbito do Ensino Fundamental: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e mecanismos estaduais de certificação;</p> <p>b) no âmbito do Ensino Médio: Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com validade de Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (nível médio) e mecanismos estaduais de certificação; e</p> <p>c) no âmbito da Educação Profissional: Rede CERTIFIC e sistemas de certificação das instituições dos SNA.</p> <p>É importante destacar que os processos de reconhecimento de saberes e de aproveitamento de estudos promove uma aceleração no tempo de conclusão do curso pelo estudante. Entretanto, não altera a carga-horária total do curso.</p>
Ministério da Educação, 2013	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Essas novas políticas públicas [para o trabalho] devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas
Lei 13.005/2014	Plano Nacional de Educação (2014-2024)	<p>Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p> <p>Estratégia 10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.</p> <p>Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p> <p>11.5) ampliar a oferta de programas de</p>

		reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;
Parecer CNE/CEB nº 01/2016	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	Aprova a proposta de projeto pedagógico unificado apresentado pelo Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria (DN/SESI) [...] para a oferta prioritária aos trabalhadores da indústria, em regime de colaboração entre o seu Departamento Nacional e os 27 Departamentos Regionais, nas escolas do SESI, sempre que possível, em articulação com as unidades educacionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, articuladamente com projetos de avaliação e reconhecimento de saberes , conhecimentos e competências desenvolvidas em estudos anteriores, bem como na vida e no próprio ambiente de trabalho, para fins de continuidade de estudos e certificação pelas escolas do SESI, devidamente credenciadas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.
Lei 13.415/2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Art. 36, § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática ; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar.
Lei 13.632/2018	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.	Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida .

Parecer CNE/CEB nº 1/2019	Regulamento do Projeto de Cursos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em regime de experiência pedagógica do Serviço Social da Indústria (SESI), aprovado pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2016.	3.0 ANÁLISE DA PROPOSTA DE REGIMENTO 3.8 Reconhecimento de Saberes e Certificação de Situações Os estudantes matriculados participarão do acolhimento e diagnóstico do processo de reconhecimento de saberes , onde serão definidos os perfis e itinerários formativos do educando.
---------------------------	--	--

Fonte: Martins (2018); BRASIL (1996; 1999; 2000; 2004; 2006; 2008; 2009; 2010; 2011; 2014; 2016; 2017; 2018; 2019), adaptado pelos pesquisadores (2022).

Observamos no quadro acima que a partir da década de 1990 houve avanço considerável no campo jurídico, o que atribuímos à promulgação da Constituição de 1988 que tornou a EJA um direito. Com isso respaldou dentre outras iniciativas os processos de reconhecimento de saberes, em sua maioria relacionada à articulação com a educação profissional, conforme enfatizamos na introdução deste trabalho, ao nível de Educação Básica, voltando-se para a escolarização ou interromperam os estudos por vários motivos.

Ao admitir a matrícula do educando na série/etapa adequada, “independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato” (BRASIL, 1996, art. 24, inciso II, letra “b”) a LBDEN abre espaço para um processo de reconhecimento dos saberes informais e não formais. Porém, em seguida os limita ao condicionar “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos mediante exames” (BRASIL, 1996, § 2º do art. 38).

Cabe salientar que a legislação educacional brasileira, forjada em uma perspectiva neoliberal (FREITAS, S.; FIGUEIRA, 2020), assume-se no campo político como uma “defesa do Estado mínimo” (FRIGOTTO, 2015, p. 37), recebendo forte influência da Unesco, que define no sistema capitalista a educação básica como um direito dos indivíduos e também um instrumento essencial para que as sociedades e economias prosperem e se tornem sustentáveis em tempos desafiadores. Para o campo da educação de jovens e adultos preconiza o RVA como base na aprendizagem ao longo da vida⁵² pautada em um referencial sobre as políticas e práticas que envolvem os seus processos no mundo. Para a Unesco (2018) a garantia da centralidade

⁵² O relatório *RECOGNITION, VALIDATION and ACCREDITATION of youth and adult basic education as a foundation of lifelong learning* fazia parte do programa de pesquisa *Rethinking Learning in a Complex World* (Repensando a Aprendizagem em um Mundo Complexo) coordenado pela Unesco, com financiamento da *Swedish International Development Cooperation Agency - SIDA* (Agência Sueca de Cooperação para o Desenvolvimento Internacional).

dos indivíduos no processo de RVA deve-se considerar equivalentes os resultados da aprendizagem formal, não formal e informal.

Esses princípios aparecem como determinação considerando que todos os países e os seus sujeitos fossem iguais, ao referir-se à equidade e à inclusão de acesso de oportunidade de aprendizagem desconhecendo, no caso do Brasil, que mostra em dados o “funil” ainda existente da entrada dos educandos na Educação Infantil, a conclusão da Educação Básica, esquecendo-se também, que para a camada popular o trabalho é coexistência desde a infância. Os dados da Pnad (2020) mostram que no Ensino Médio de cinco educandos, apenas dois o concluem.

Para a Unesco (2018), as práticas de RVA beneficiam diretamente três entidades: o Estado, a Indústria e o Indivíduo, através de diferentes forças. O que está dito é que a economia tome por base o aumento da arrecadação ou a “disponibilização” de indivíduos mais preparados para o trabalho – para produzirem mais. Fica evidente na predominância de iniciativas a partir do governo [Estado]⁵³ para a oferta de projetos e programas voltados para a inclusão de grupos alvo, e justificado pela falta de oferta educacional e também pela incompatibilidade de habilidades requeridas pelo mercado.

Compreendemos que esse formato de Reconhecimento de Saberes, como tentativa de superar a cultura organizacional pedagógica que impõe aos educandos de EJA os mesmos parâmetros da escola dita regular, e que os obriga a percorrerem itinerários educativos que não conciliam o tempo da escola no compasso da vida. Pois esses sujeitos,

[...] têm o direito de serem reconhecidos socialmente os seus conhecimentos; e é possível encontrar formas rigorosas e credíveis de reconhecer, validar e certificar todas as aprendizagens, independentemente do espaço e tempo em que ocorrem [...] (ALCOFORADO, 2008).

No contexto educacional, a realidade acima posta nem sempre é respeitada, pois a escola busca, por meio de um currículo prescrito transmitir sistematicamente conteúdos, muitas vezes descontextualizados, e assentes em conhecimentos hegemônicos (OLIVEIRA, I.; 2008; CAVALCANTE; FREITAS, M.; MARINHO, 2017). Esse currículo baseia-se em lógicas e

⁵³ Podemos citar a América Latina, Europa e alguns países da Ásia, como Indonésia e Índia (Unesco, 2018).

ordens universais e têm na vida de jovens, adultos e idosos várias formas de desigualdades e de exclusões múltiplas (CAVALCANTE; MARINHO, 2019), bem como aprofunda a linha abissal. Para Steffen (2009, p. 71) o objetivo principal do reconhecimento de saberes é permitir que,

[...] a cada pessoa, por meio da apresentação de resultados da sua experiência de vida, de trabalho e de formação não certificada, e com a [mediação] de profissionais especializados, [possa] identificar [os saberes] que foram adquirindo ao longo da vida, permitindo que sejam, posteriormente, validadas e *certificadas*.

A citação nos mostra a responsabilidade da escola em assumir o compromisso e o entendimento de que a educação acontece de forma continuada, independente da faixa etária dos/as trabalhadores/as-educandos/as. Nesse contexto, torna-se premente que os saberes dos jovens, adultos e idosos sejam reconhecidos e validados, considerando que o ponto de partida do processo formal não é a ignorância “[...] [mas] o acervo cultural que a criança [o jovem], [...] o adulto [e o idoso, trazem para] a escola” (PINTO, 1993, p. 73). Esse acervo [de aprendizagens] advém da condição humana, enquanto ser social e histórico” (BRANDÃO, 1995, p. 08).

É importante enfatizar o que nos diz Santos (1996) ao destacar que é por meio da ecologia de saberes, ultrapassando o binômio existente – *o saber vs ignorância* – é nesse pressuposto que o autor se refere que é necessário, “contra o saber, criar saberes e, contra os saberes, contra-saberes” (p. 104). E Freire (2021) nos alerta que os saberes são diferentes e se complementam o que faz subsumir a questão da ignorância absoluta. É o que acontece na sala de aula onde todo educador é educador-educando e todo educando é educando-educador (FREIRE; 2020a).

Contribuindo ainda com a perspectiva de que os saberes se constituem além dos espaços formais de educação, Morand-Aymon⁵⁴ (2007, p. 55), em seu estudo *Olhares cruzados sobre a educação não formal: análise de práticas e recomendações*⁵⁵ (2004-2007) defende que para

⁵⁴ Responsável pela concepção do projeto de RVCC articulado entre Portugal (Org.), França, Dinamarca, Itália e Suíça.

⁵⁵ Título original: *Regards croisés sur l'éducation non formelle: analyses de pratiques et recommandations*.

compreender o reconhecimento de saberes é necessário que se entenda a distinção de conceitos de aprendizagens, a saber:

formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos;

não formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais, podendo ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil;

informal [experiential]: é um acompanhamento natural da vida cotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não formal, esse tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecido mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.

Embora os processos de RS se situem no âmbito das aprendizagens não formais e informais, a autora nos chama a atenção sobre a condição de aprendizagem advinda da experiência, que conforme citado anteriormente, advém da condição humana. Porém, para o sujeito da EJA, conforme detalhamos na Seção dedicada à análise das narrativas dos sujeitos, compreender seu trajeto de vida e de aprendizado é um dos maiores desafios, o que reforça ainda mais a função social de práticas de reconhecimentos de saberes.

Feitas essas considerações, o objetivo desta Seção é *descrever a origem do reconhecimento e validação de saberes* e nessa direção traçar o contexto do Sesi Nacional e de Alagoas na constituição e operacionalização da Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) nos âmbitos nacional (Sesi/DN) e local (Sesi/DR/AL), no contexto do Projeto Nacional de EJA/Projeto de Cursos Sesi para EJA que foram assumidos como “Nova” EJA.

3.1 A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DE RECONHECIMENTO DE SABERES (MRS) NO SESI NACIONAL E EM ALAGOAS: A “NOVA” EJA

Considerando as mudanças já mencionadas, advindas da perspectiva da EJA enquanto direito grafado na Constituição Federal de 1988, de quem não teve acesso/continuidade à educação básica em “idade própria”, bem como nos dispositivos legais que se sucederam, notamos um novo movimento no âmbito do Sesi/DN, no intuito de promover ações unificadas, de modo que ampliasse a “[...] oferta de oportunidades de formação de recursos humanos com alta qualidade [...]” (CNI, 2007), atendendo ao contingente requerido pela indústria nacional.

Nesse repensar, mais uma vez aproveitou-se a atuação em rede, utilizando a capilaridade de seus Departamentos Regionais – em todos os Estados brasileiros –, que desde 2003 *formam a Rede Sesi de Educação* ainda em vigor, que resultou quatro anos mais tarde, em 2007, na *Política e Diretrizes da Rede Sesi de Educação*, que de forma abrangente definiu os padrões de atuação em todas as modalidades de ensino incluindo-se a EJA na estratégia organizacional conforme disposto nos *Direcionadores estratégicos para o reposicionamento sistêmico – 2011-2015*⁵⁶ (SESI/DN, 2014), que visualizamos a seguir, com recorte ao previsto para o biênio 2013-2014.

Quadro 8 - Direcionadores estratégicos para o reposicionamento sistêmico do Sesi/DN (2011-2015)



Fonte: Sesi/DN (2014), adaptado pelos pesquisadores (2022).

No quadro acima o Sesi/DN aparece como um grande líder, ou seja, o centralizador das decisões e enfatiza a perspectiva de rede, que não se coaduna com o que Alves e Santos (2016) defendem que é a ruptura de uma estrutura hierarquizada, uma vez que a concepção desse termo considera que somos formados e ao mesmo tempo formamos redes de *conhecimentos e significações*. Para as autoras, essa relação hierarquizada fica evidente entre a BNCC e a Educação Básica, dita regular. O que em nosso estudo atribuímos a mesma relação entre o Sesi/DN, ao definir políticas e diretrizes com os Departamentos Regionais no seu fiel cumprimento.

Compreendemos que em Alagoas, enquanto Departamento Regional, registra-se nesse período um movimento de descontinuidade das ofertas de turmas de EJA para anos finais e Ensino Médio⁵⁷, o que nos faz inferir que o regional estaria se preparando operacionalmente para um novo modelo de operação para EJA.

⁵⁶ Documento estratégico do Sesi com definições em âmbito nacional, aprovado pelo Conselho Nacional do Sesi.

⁵⁷ Registra-se a finalização das últimas turmas de Ensino fundamental – anos finais e de Ensino Médio no formato anterior à “Nova” EJA no ano de 2016, ambas localizadas no município de São Luís do Quitunde.

Ainda sobre o reposicionamento sistêmico do Sesi/DN, ao definir como direcionador o “desenvolvimento de habilidades básicas dos trabalhadores da indústria” (SESI/DN, 2014), ele reforça a perspectiva de Delors (1999), ao considerar que o ambiente de trabalho pode ser um espaço privilegiado de aprendizagem. Fato esse que seria a base para a organização estrutural da carga horária dos cursos de EJA a partir de 2016. E considera dentro dos seus projetos estratégicos a Educação de Jovens e Adultos entendida como campo prioritário.

Essa visão da prática laboral como espaço privilegiado de aprendizagem também encontra divergências dentre os pesquisadores, a exemplo de Duarte (2011) que critica – sob a perspectiva do aprender a aprender – a valoração das “[...] aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas” (p. 40), dando ênfase à relação do *eu* com o *tu*, mediada pelo *signo* (BAKHTIN, 2011).

Ao considerar a EJA enquanto campo prioritário o Sesi/DN dentre as ofertas para a modalidade, voltou-se para uma proposta em âmbito nacional de Reconhecimento de Saberes tendo como foco o trabalhador industriário. Inspirou-se em duas vertentes. A primeira com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e nas diversas pistas que a legislação brasileira forneceu a partir dos de 1990, conforme expomos no QUADRO 07, que garantem o direito ao reconhecimento das experiências adquiridas em campos distintos da escolarização formal.

A segunda vertente inspirada em Portugal por meio da Agência Nacional de Qualificação (ANQ), que dispunha de cursos voltados à Educação e Formação de Adultos (EFA)⁵⁸ e de um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), sendo que o segundo aspecto foi o que mais chamou a atenção do Sesi/DN. Esse processo de reconhecimento na realidade da Educação e Formação de Adultos portuguesa envolve contextos formais, não formais e informais. Bem como a oferta de formação profissionalizante, criando-se, em ambos os casos, condições para o acesso e a frequência, desenvolvido nos Centros de Reconhecimento e Validação de Competência que foram

⁵⁸ A inclusão da palavra formação era um indicador em Portugal, que nos cursos não se dava a escolarização por escolarização e havia um caráter formativo e profissionalizante.

designados de Centros de Novas Oportunidades⁵⁹ (LINDEZA, 2009), porém sem enfatizar questões relativas à alfabetização (LIMA, L., 2005).

Isso foi possível com a mudança do contexto político em Portugal, a partir dos anos 1970 com a Revolução dos Cravos⁶⁰, período marcado pela ruptura portuguesa com o regime autoritário salazarista⁶¹, que deu início às ações voltadas para Educação Popular. É importante ressaltar que enquanto Portugal recuperava seu estado de direito democrático, o Brasil estava ainda no auge da ditadura civil-militar com o golpe de 1964 que durou 21 anos.

Dando um recorte temporal na educação de adultos em Portugal foi nos anos 90 do século passado com a criação da Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos (Anefa), que foram estabelecidos pontos prioritários, entre eles, o reconhecimento à validação de competências que mencionamos no parágrafo anterior.

Destacamos à época que foi notória a preocupação com a elevação da escolaridade daquelas pessoas que não tinham concluído o que chamamos no Brasil de Ensino Médio com a certificação escolar e profissional dos cidadãos dos países europeus, a exemplo Portugal e Grécia. A reconstrução educacional desses países teve como base o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida⁶² (LIMA, L., 2005). Era importante para o Sesi/DN pensar num formato, a exemplo do que Portugal idealizou, operacionalizou e denominou de sistema de certificação daquelas pessoas que não tinham concluído o 9º e o 12º anos, que correspondem na nossa realidade aos Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente.

A operacionalização que nos referimos recebeu incentivos financeiros da Comunidade Econômica Europeia⁶³, que sob a coordenação da Direção Geral de Formação Vocacional

⁵⁹ “Um Centro Novas Oportunidades é uma instituição pública ou privada, acreditada pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades da ANQ, onde existe uma equipa de profissionais que [atua no objetivo] de reconhecer, validar e certificar os conhecimentos que os adultos foram adquirindo em diversas situações e ao longo do seu percurso de vida pessoal, social e profissional” (LINDEZA, 2009, p. 26-7).

⁶⁰ Movimento que derrubou o regime salazarista em Portugal, e ocorreu no ano de 1974, de forma a estabelecer liberdades democráticas, com o intuito de promover transformações sociais no país.

⁶¹ António de Oliveira Salazar (Santa Comba Dão, 28 de abril de 1889 — Lisboa, 27 de julho de 1970) foi um ditador nacionalista português que, além de chefiar diversos ministérios, foi presidente do Conselho de Ministros do governo ditatorial do Estado Novo. Foi chefe de Governo de Portugal no período de 5 de julho de 1932 a 27 de setembro de 1968. Devido a um derrame cerebral foi substituído em 1968 pelo ditador Marcelo Caetano.

⁶² Documento da Comissão das Comunidades Europeias emitido no ano 2000 com o intuito de estabelecer duas grandes orientações para construção de um cenário europeu de educação: “a dinamização da cidadania ativa e a promoção da empregabilidade”.

⁶³ Para a adesão de Portugal à Comunidade Econômica Europeia seria imprescindível elevar as taxas de escolarização da população.

(DGFV)⁶⁴, órgão do Ministério da Educação português, ampliou o reconhecimento de validade e certificação de competências, para o espaço das escolas públicas⁶⁵ e para as Organizações de Desenvolvimento Local, que são privadas e na realidade brasileira atuam como se fossem as Organizações Não Governamentais, mas com estruturas diferenciadas.

Considerando o cenário de Portugal, o Sesi/DN amadureceu a ideia de projetar o que denominou de Metodologia de Reconhecimento de Saberes para os/as trabalhadores/as-industriários/as-educandos/as – mas optou pela ideia de Sistema –, sem deixar de expor a preocupação com os ajustes à realidade e não a tornar uma réplica de outro país. No caso específico Portugal, e sim olhar a localidade de cada Departamento Regional que aderisse à proposta, sobretudo, porque não se pretendia dispor de Centros de Novas Oportunidades.

Comprendemos que a preocupação do Sesi/DN, não estava alicerçada no que Martins (2018) nos alerta para o cuidado de não termos nas nossas ações educacionais réplicas de processos de outros países, sendo importante considerar questões relacionadas à colonialidade. E nessa direção Rosa (2016, p. 33) afirma sobre o risco de continuarmos sendo,

[...] educados/as/colonizados/as na racionalidade ocidental, em função disso olhamos, conhecemos, identificamos e reconhecemos a realidade sob a ótica de epistemologias que privilegiam determinados saberes e conhecimentos, especialmente aqueles pragmáticos, cujo fim é a dominação e subjugação da natureza e dos povos para fins de acumulação de riquezas e reprodução da ordem, e negam a existência dos demais conhecimentos e saberes, que apontam para outras formas de viver, sentir e existir [...].

As afirmações de Martins (2018) e Rosa (2016) são muito pertinentes, reais e atuais. No entanto, não encontramos registros que aconteceram discussões desse porte no Sesi/DN quando da idealização da proposta Metodologia de Reconhecimento de Saberes. Uma das preocupações, sem argumentos consistentes foi a mudança da palavra “competências” para não focar apenas na visão mercadológica por “saberes”. Termo intimamente associado às aprendizagens informais, formais e não formais. E nesse aspecto, em vez da denominação

⁶⁴ Órgão criado em 2002 através do Decreto-Lei nº 208, de 17 de outubro de 2002, para substituir a Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos (Anefa).

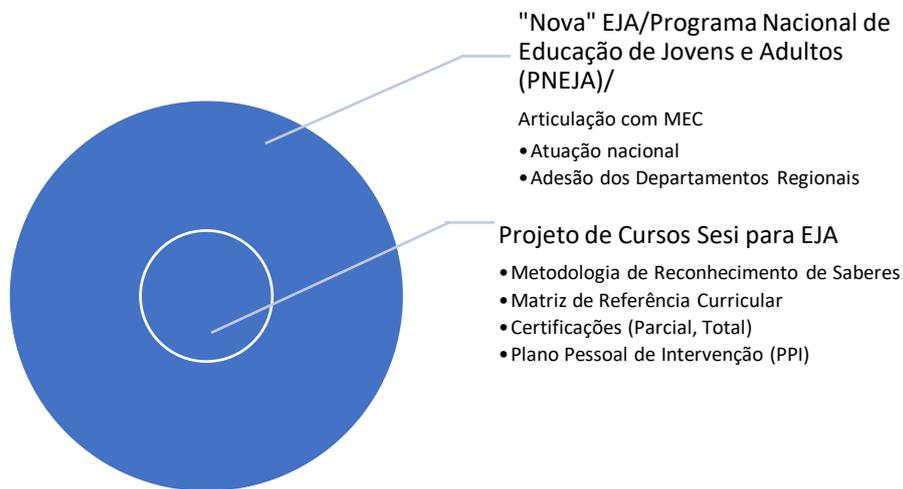
⁶⁵ Às escolas públicas a implantação era por adesão e nas Organizações de Desenvolvimento Local, também, ambas passavam por um rígido processo de avaliação externa das suas ações do que dependia a continuidade das ações realizadas.

Sistema de Reconhecimento de Competências (Portugal), passou a ser Metodologia de Reconhecimento de Saberes (Brasil) Sesi/DN.

A ausência de argumentos consistentes a que nos referimos se baseia na própria estrutura da MRS, visto que traz a contradição, quando se articula diretamente com a já mencionada Matriz de Referência Curricular – ao negar saberes –, organizada em competências e habilidades. A MRS assume como etapas o reconhecimento, validação e *certificação de competências* (SESI/DN, 2016). Na nossa compreensão a grande preocupação do DN, mais coincidente com a portuguesa foi a elevação da escolaridade dos sujeitos e no caso específico do/a trabalhador/a-industriário/a, visando maior produtividade nas ações que realizam.

A estrutura organizacional da MRS está inserida no PNEJA focada no Projeto de Cursos Sesi para a EJA e assume no seu todo a denominação de “Nova” EJA⁶⁶, passando a abrigar como um “guarda-chuva” a realização dos cursos EJA, operacionalizados pelos DR, cuja hierarquia interpretamos no gráfico a seguir, restringindo a MRS, que é objeto de estudo desta dissertação.

Ilustração 1 - Hierarquia do PNEJA/ “Nova” EJA do Sesi/DN e Sesi/AL



Fonte: Sesi/DN (2016), adaptado pelos pesquisadores (2022).

Para a compreensão do gráfico acima se faz necessário particularizar o PNEJA, como um Programa que abarca o Projeto de Cursos Sesi EJA e suas ações, entre essas a MRS que se incluem no seu todo na “Nova” EJA, como já enfatizamos. Tudo se inicia com o PNEJA como proposta verticalizada, articulando-se o DN/Unesco/MEC, sendo essa última instituição

⁶⁶ Ao tratarmos de “Nova” EJA estamos nos referindo tanto ao PNEJA quanto ao Projeto Sesi de Cursos de EJA.

responsável pela sua análise e aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE) e ser de atuação nacional com o objetivo de unificar “o produto” da oferta de EJA.

Esclarecemos que do ponto de vista institucional, a modalidade é gerenciada enquanto “produto comercial”, organizada por meio de Centros de Responsabilidade (CR), que definem a oferta dos cursos EJA nos Regionais, e fazem a correspondência da etapa/modalidade a exemplo dos Ensinos Fundamental e Médio em formatos presenciais e a distância, ao absorverem a parte profissionalizante referente aos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio. É parte do atendimento das obrigações de gratuidade constante no regulamento do Sesi/DN (BRASIL, 1965), independente do educando ser trabalhador/a da indústria ou da comunidade.

Ressaltamos, ainda, que mesmo utilizando o termo “adesão” dos Departamentos Regionais, essa palavra tem outro significado que é de determinação, considerando a linha hierárquica de quem propõe e a contribuição de recursos financeiros do DN para estimular a implantação das ações da “Nova” EJA. Seguindo essa mesma perspectiva de verticalização A ILUSTRACÃO 01 demonstra o posicionamento da MRS, no contexto do PNEJA/Projeto de Cursos Sesi seguindo-se das determinações da Matriz Curricular, que envolve também outros cursos da modalidade e seus desdobramentos. Fica demonstrada que a autonomia dos DR é bastante limitada ou não existe.

E nesse contexto hierárquico a “Nova” EJA foi devidamente consolidada, em 2016, nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, bem como a interlocução com a educação profissional. É de natureza de experiência pedagógica estar embasada no art. 81 da LDBEN 9.394/1996⁶⁷, para que suas ações sejam desenvolvidas nas unidades escolares dos Departamentos Regionais do Sesi, e credenciadas pelos respectivos sistemas de ensino, tendo como principais objetivos:

1. **Viabilizar** uma ação sistêmica de âmbito nacional, na oferta de educação de jovens e adultos pelo Sesi.
2. **Assegurar** padrões nacionais de qualidade.
3. **Permitir** a produção de materiais didático-pedagógicos próprios, adequados ao público da educação de jovens e adultos, contextualizados aos setores Industriais contextualizados aos setores da atividade dos trabalhadores, com economia de escala.

⁶⁷ Como já mencionamos na seção da Introdução.

4. **Desenvolver** programas de formação dos profissionais da educação pautados na **Nova EJA/Sesi**. (BRASIL, 2019, p. 5) (grifo nosso).

Dessa forma, os objetivos acima mencionados expressam mais uma estratégia de projeto nacional centralizado quando assume a produção de materiais didáticos, com o foco predominante nos setores industriais, como se fosse possível a homogeneidade, por meio de uma ação articulada com os DR, que por situarem em cada estado possuíam as suas peculiaridades, fato que não entrou na pauta de discussão.

Considerada inovadora a “Nova” EJA para a entidade trouxe um formato que rompeu com o que estava estabelecido ao longo das ações desenvolvidas no âmbito da EDA, conforme comentamos na Seção 1, ao introduzir as práticas sistematizadas de reconhecimentos de saberes, articuladas à uma matriz de referência curricular específica, e tenta ir além da centralidade do mundo do trabalho, uma vez que expressa além da preocupação com a escolarização do/a trabalhador/a da indústria passou a focar, também, as necessidades e aspirações de vida e cidadania dos sujeitos.

Além da centralidade do mundo do trabalho isso significa no discurso que há a demonstração que a ação educacional do Sesi, deve ultrapassar o conceito legal de educação escolar, e destacar aspectos relacionados à integração entre a educação, a saúde, a cultura e o lazer, que são eixos defendidos pela entidade nacionalmente e assumidos em âmbitos locais, e perpassam pelas etapas e modalidades de educação básica, ao finalizar com a promoção de ambientes de aprendizagem.

Ao se definir a EJA como oferta prioritária destinada aos jovens e trabalhadores da indústria focou-se na perspectiva de promoção do “resgate” da biografia e da história de vida do sujeito-trabalhador-educando, através do reconhecimento de sua identidade de sujeito e cidadão. E, respeitando suas peculiaridades, interesses e condições de vida e trabalho, reconhecendo seus saberes experienciais – o que é uma contradição, quando esse público é tratado como “clientela” no meio empresarial –, possibilitando flexibilização dos percursos de formação de modo a conciliar o aproveitamento dos saberes da experiência e o tempo do educando entre trabalho, família, estudo e lazer (BRASIL, 2019). Ou seja, centrou-se na busca de contextualizar o percurso de aprendizagem às circunstâncias da vida.

No entanto, a “Nova” EJA poderá caracterizar-se como distante de uma EJA, com o foco na Educação Popular, considerando a cultura empresarial que a define o Sesi nos âmbitos nacional e local. Embora essas iniciativas assumam uma postura de contribuir com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE)⁶⁸, especificamente:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014) (grifo original).

Vemos que mais uma vez o empresariado industrial, por meio do Sesi, busca assumir as lacunas deixadas pelo poder público, ao trazer parte da responsabilidade e estratégia de operacionalização para as entidades privadas (FRIGOTTO, 2015). E se reafirma quando ao quantificar o número de trabalhadores da indústria que não havia concluído a educação básica, estimados pelo Sesi/DN (2014) em 46,6% (5.440.861) denominados como “clientela”⁶⁹ da EJA. Dos quais 53,1% não possuíam o ensino completo é entendida como ineficiência de programas públicos. Ao se considerar que no ano de 2014 a entidade realizou 217.237 matrículas⁷⁰, o que corresponde a 5,36% da demanda levantada evidenciava-se um terreno fértil para a expansão das atividades educacionais na instituição. Em Alagoas, estima-se que no ano de 2017 ou 29,7% (28.968) dos trabalhadores do segmento industrial não possuíam escolaridade equivalente aos anos iniciais (MTE, 2017).

O poder público tem silenciado diante dessa situação ao eximir-se de sua responsabilidade no contexto do neoliberalismo, que defende o Estado Mínimo, e abre espaço para a privatização, também, da educação – Básica e Superior – e da Saúde. Sem deixarmos de

⁶⁸ Lei 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo 20 metas que devem ser atingidas no decênio de 2014-2024.

⁶⁹ Essa é uma terminologia bastante utilizada no meio empresarial, que no nosso entendimento nega que o trabalhador é um sujeito socio-histórico e não um sujeito assujeitado.

⁷⁰ Matrículas contabilizadas pelo Sesi/DN em 2014, através de seus 27 Departamentos Regionais.

frisar as tentativas de privatização de grandes empresas estatais, a exemplo: Correios, Eletrobrás e Petrobras, sendo esta última geradora de grandes lucros.

Ressaltamos que na Educação Básica essa intervenção privada assume uma terminologia chamada de iniciativas Público-Privadas (PP)⁷¹, que se assumem em função de alavancarem “[...] melhores desempenhos educacionais locais e globais” (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2019, p. 924), complementando os/as pesquisadores/as destacam que essas iniciativas têm um discurso revestido de inovação mas, não passam de “[...] ‘ensaios políticos’ (grifo dos/as autores/as) [...] com fortes implicações nos quotidianos escolares, e nas lógicas e culturas de trabalho dos professores”.

Com ênfase ao âmbito local em 2017 o DR/AL aderiu⁷² ao PNEJA do Sesi/DN em outras palavras a “Nova” EJA envolveu outras ofertas de cursos da modalidade. Nesse contexto a MRS, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio. Como contrapartida do Departamento Nacional, no ano seguinte, em 2018, disponibilizou recursos financeiros, através do projeto interno denominado *Implantação do modelo de Centro-Polo EaD*, que custeou a parceria com o Sesi/BA – que possuía grande *expertise* na “Nova” EJA –, para a formação inicial dos/as docentes e equipes pedagógica e de secretaria, por meio de treinamentos em plataformas e acompanhamento inicial da implantação da etapa de Ensino Médio⁷³ em Alagoas.

As primeiras formações foram realizadas pelo Departamento Nacional – essa formação em Alagoas iniciou-se oficialmente em 28 de agosto de 2018, e tinha como objetivo apresentar o PNEJA, o que incluía as etapas de Ensino Fundamental e Médio da modalidade. Para isso, contou com a presença dos especialistas professor Genuíno Bordignon⁷⁴ e da professora doutora técnica do DN Edilene Aguiar⁷⁵, ambos participantes do encontro de avaliação da VI

⁷¹ Concordamos com Marinho; Leite; Fernandes (2019, p. 923), quando afirmam que “[...] são políticas [...] associadas ao *Global Educational Reform Movement* - GERM “ou seja “[...] ao movimento que é conduzido por lógicas de padronização da educação no quadro de uma agenda global hegemônica” liderada por organismos internacionais, como é o caso da OCDE e o do Banco Mundial. Trata-se de uma agenda difundida por regras, currículos prescritos e testes padronizados que influenciam e determinam as políticas locais.

⁷² Registrado através do Ofício ESEBIAL 3/2017, de 13/02/2017, destinado ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Alagoas (CEE/AL).

⁷³ Não estava contemplado na parceria com o Sesi/BA o acompanhamento das ações com os anos iniciais.

⁷⁴ Mestre em Educação pela FGV, autor de livros sobre as temáticas: gestão educacional, natureza dos conselhos de educação, políticas públicas, dentre outros. Atuou como consultor do MEC nos programas Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), e por meio de contrato com a Unesco, na Conae/2010, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e no Conselho Nacional de Educação.

⁷⁵ Doutora em Educação pela Associação Universidade Europeia no Brasil. Participou – representando o Sesi/DN - do grupo de especialistas convidados pelo Instituto Unesco para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIV), que resultou na publicação do relatório RECOGNITION, VALIDATION and ACCREDITATION of youth and adult basic education as a foundation of lifelong learning fazia parte do programa de pesquisa Rethinking Learning in a

Conferência Internacional de Jovens e Adultos (Confintea), denominado Brasil +6, e possibilitou discussões sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida e ao Reconhecimento de Saberes, respectivamente, além de abranger as discussões dos Ensinos Fundamental e Médio EJA.

Cabe ressaltar que à época da adesão do Sesi/AL, os Departamentos Regionais que já haviam iniciado a oferta de cursos no formato da “Nova” EJA, concentraram-se no Ensino Médio EaD e no Ensino Médio EaD Profissionalizante, e não existia iniciativas voltadas para os anos iniciais. O DR/AL optou pelos anos iniciais por ser historicamente campo de sua atuação e, também, pelo Ensino Médio em EaD, visando com esse último atender a demanda dos/as trabalhadores/as industriários/as, que não concluíram a Educação Básica e poderiam ajustar a possibilidade de retornar aos estudos, e conciliar com a sua rotina laboral.

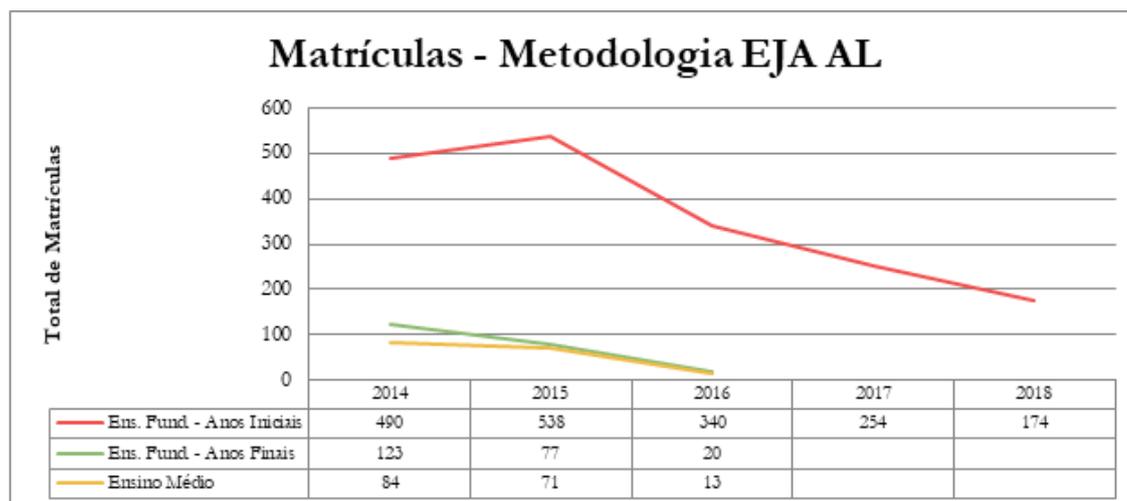
Finalizada a etapa de formação o Sesi/AL, e os seus docentes, em 2018, sistematizaram os processos e configuraram os procedimentos necessários para o início da oferta de turmas do Ensino Médio EaD, a exemplo a plataforma de mediação, com turmas constituídas nas instalações do Sesi, e materializadas no turno noturno, na Escola Sesi de Educação Básica Industrial Abelardo Lopes (ESEBIAL), localizada no bairro da Cambona, em Maceió/AL. No que se refere aos anos iniciais implantou-se a MRS, em caráter experimental, em uma turma materializada nas instalações de uma empresa de segmento industrial, na perspectiva da escola estar no local de trabalho, o que facilitava o acesso do trabalhador.

É importante registrar que o Sesi/DN e o Sesi/AL preocupavam-se desde os anos de 2014 com o decréscimo no número de matrículas no Departamento Regional de Alagoas, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Matrículas Metodologia EJA/AL (2014 - 2018)⁷⁶

Complex World (Repensando a Aprendizagem em um Mundo Complexo) coordenado pela Unesco, com financiamento da Swedish International Development Cooperation Agency - SIDA (Agência Sueca de Cooperação para o Desenvolvimento Internacional).

⁷⁶ Adotamos a terminologia “Metodologia EJA/AL” para diferenciar as ofertas de EJA anteriores Pa adesão do Sesi/AL à “Nova” EJA.



Fonte: SMD⁷⁷. Atualização - junho/2018.

Some-se a essa preocupação da redução de matrículas dos anos iniciais, exposta no gráfico acima, a outras mais amplas no Sesi Alagoas, uma vez que coincidiu com a descontinuidade temporária da oferta dos anos finais e Ensino Médio de EJA. No entanto, não foi realizado um estudo considerando que a realidade de quedas de matrículas tem atingido também o sistema estadual e municipal em todo Brasil.

A redução das matrículas de EJA, mesmo com oferta de turmas no local de trabalho, é enfatizada pelo Sesi/AL no documento *Educação de Jovens e Adultos – EJA: transição metodológica para implantação da NOVA EJA* (SESI/AL, 2018), quando aborda especificamente sobre a evasão⁷⁸ que não foi minimizada com as iniciativas dos canteiros de obras, tornarem-se salas de aula e destaca, que nos anos iniciais, na última década (2005-2015) “[...] quase que a totalidade [das salas de aula] se concentrou nos canteiros de obras da construção civil [...]” e não superou essa problemática.

A opção do Sesi/AL centrou-se na ampla aceitação das empresas da construção civil transformarem os canteiros de obra em salas de aula com cursos de 40 meses letivos, embora não dispo de dados avaliados dessa atuação, ousamos elencar algumas dificuldades, tais como: não dispor de uma matriz curricular prescritiva – vigente à época – que não dialogava

⁷⁷ Sistema de Medição de Desempenho (SMD), que registra o total de matrículas por negócio do Sesi em todos os Departamentos Regionais.

⁷⁸ Para os estudiosos contemporâneos de permanência de escolar, a exemplo Carmo G.; Carmo C. (2014), a evasão caracteriza-se quando o educando não mais retorna à escola, e as entradas e saídas da escola são definidas como movimentos pendulares e no campo educacional, ainda se tem grandes equívocos nesse aspecto.

com a realidade do trabalhador; a estruturação do curso em cinco períodos fato que não se coadunava com o tempo de duração de uma obra de médio e pequeno portes.

E há as demissões, que provocam os movimentos pendulares na vida do trabalhador e ainda a transferência de uma obra para outra, não encontrando muitas vezes ações educacionais, naquela para qual o trabalhador foi deslocado que permitisse a continuidade dos estudos, entre outros motivos. Estranhamos a preocupação que o Sesi/DN expressa no documento da “Nova” EJA, considerando a não iniciativa de estudos sobre a problemática que poderia gerar encaminhamentos para minimizar a situação.

Uma ação de Reconhecimentos de Saberes nos canteiros de obra seria de extrema necessidade, porque são trabalhadores de domínios, sobretudo, de cálculos, que com suas táticas (CERTEAU, 2014), advindas da matemática da vida, dão lições de sabedorias aos seus chefes detentores dos conhecimentos científicos que passam a concordar com os seus auxiliares. Relembrando o que nos disseram Santos e Freire (2021) sobre ignorâncias, que já mencionamos nesta Seção. O canteiro de obras abre espaço para que a EJA atue considerando o tempo da escola na composição da vida, e para mais aprofundamentos é importante ler sobre o Projeto Zé Peão⁷⁹.

Ao assumir a “Nova” EJA nos anos iniciais, o DR/AL herdou para a realização dos cursos de EJA, as contradições de carga horária que preconiza apenas 800 horas de efetivo trabalho, indo na contramão das 1.600 horas dispostas tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer n. 1 do CEB/CNE, 2000). E da Resolução do CEE/AL n. 18/2002 que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. A aceitação acontece porque há o respaldo do CNE. Vejamos o quadro abaixo:

Tabela 2 - Comparativo de carga horária: Regulamentação CEE/AL e CNE/CEB (“Nova” EJA)

NORMATIZAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Resolução CEE/AL nº 18/2002	1.600h	1.600h	1.200h
“Nova” EJA	800h ⁸⁰	1200h	

⁷⁹ Artigo de SILVA, Eduardo; NETO José denominado: A construção do currículo no programa escola Zé Peão. *In: Espaço do currículo* (online). João Pessoa, v.12, n. 1, p. 48-59, jan/abr.2019.

⁸⁰ A carga horária é distribuída entre as áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, códigos e suas tecnologias: 240h, Matemática e suas tecnologias: 240h, Ciências da natureza e suas tecnologias: 180h, e Ciências Humanas e suas tecnologias: 180h. (SESI/DN, 2016)

Fonte: Alagoas (2002); Sesi/DN (2016), adaptado pelos pesquisadores (2022)

Ressaltamos que essas 800 horas ainda são subdividas em diversos ambientes de aprendizagens, que variam de acordo com o formato adotado para a execução da turma: presencial ou curso a distância. Considerando que no Sesi/AL os anos iniciais sempre foram “[...] ofertados apenas na forma presencial [...]” (SESI/AL, 2018), com articulação para a execução nos espaços que se seguem:

- *Empresa/Trabalho:* corresponderia a 40% da carga horária destinada ao curso, subdividida em duas partes, sendo a primeira, correspondente a 30% destinada à aproximação entre a escolarização formal e o ramo profissional do sujeito-industriário/a-educando/a, especificamente o segmento industrial em que exerce suas atividades laborais, e a outra parte, 10% para o acompanhamento docente, orientação e registro dessas atividades;
- *Sala de aula:* corresponderia a 40% da carga horária do curso, com atividades coletivas, e voltadas para a apreensão de conteúdos considerados básicos definidos pela MRC;
- *Outros ambientes:* corresponderia a 20% da carga horária, e seria voltada para a realização de atividades, a orientação de estudos com acompanhamento docente, e a realização de projetos interdisciplinares.

Pensar em uma interlocução com outros espaços formativos, independente da sala de aula é de grande importância uma vez que a EJA, enquanto campo autônomo *teórico-prático* deve-se articular com os saberes advindos das instâncias acima mencionadas. Isso não implica que o tempo destinado à sala de aula que é uma “comunidade culturalmente construída” (COLLINS; GREEN, 1992), seja bastante reduzido, correspondendo a 40% das 800h, resultando em 320 horas de efetivo trabalho que foi distribuído pelo Sesi/AL em 107 dias letivos, e traz como consequência, a redução da duração do curso a 12 meses em vez dos já mencionados 40 meses letivos.

Se tal atitude foi alicerçada, como deixa transparecer o Regional, o que nos pareceu ser uma estratégia para reduzir a evasão, ela denota a ausência de conhecimento para definir ações de permanências simbólicas e materiais. Permanência entendida não como “ficar”, mas que provoque a transformação no sujeito (REIS, 2016).

Essa decisão da carga horária a menor pode ser interpretada como o aligeiramento dos cursos EJA para certificar os sujeitos mais rapidamente – em detrimento de conteúdos

necessários para aprendizagem, mas “engordando” as estatísticas –, tendo em vista a elevação da escolaridade sem preocupar-se com as lacunas deixadas nas aprendizagens dos sujeitos e sim com a inserção no mercado de trabalho.

Compreendemos que articular, como já foi citado, o tempo da escola no compasso da vida dos educandos jovens, adultos e idosos, no caso específico o sujeito-industriário/a-educando/a, e romper com a concepção do senso comum que a modalidade aligeira o processo formativo com uma terminalidade mais rápida. Não se considera a importância dos saberes dos sujeitos e seus movimentos pendulares vividos na escola dita regular, independente que esse trabalhador seja alfabetizado ou não.

Se por um lado a “Nova” EJA aproxima-se das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução n. 1 do MEC, publicada em 29 de maio de 2021), em termos da Educação a Distância, da defesa da Educação ao longo da vida e a redução de carga horária, por outro avança qualitativamente quando não se alinha à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pois reduziu a modalidade a um conjunto de conceitos e princípios orientadores estabelecidos por instâncias que não compreendem a modalidade e seus sujeitos. Destacamos ainda que a citada Resolução não abre espaço para a possibilidade de aproveitamento de estudos, pelo contrário, corrobora com a perspectiva de aligeiramento, e volta-se apenas para a certificação.

Vale salientar que a EJA tem ficado distante das reformas educacionais que a contaminam com o GERM⁸¹ - sigla em inglês, que segundo Marinho; Leite; Fernandes (2019), metaforicamente representa o Movimento Global de Reforma da Educação - é que por não ser uma política estruturante o governo a invisibiliza. Isso tem permitido aos estados e municípios atuarem de forma mais autônoma, muitos com propostas curriculares que avançam das prescritivas, a exemplo o município de Maceió que por mais de 30 anos teve a autonomia de centrar-se na filosofia de Paulo Freire.

Lamentavelmente, nesse governo que iniciou em 2018, a educação de um modo geral teve um retrocesso acentuado em todos os aspectos e em EJA marcadamente com a Resolução n. 1/MEC de 28 de maio de 2021, demonstra que a modalidade se infectou com o vírus do

⁸¹ Título original: *Global Educational Reform Movement* – GERM (SAHLBERG, 2011, 2016; FULLER; STEVENSON, 2019).

GERM⁸², que para Marinho, Leite, Fernandes (2019) faz parte da hegemonização de uma agenda educacional global. Agenda essa constante de normas, currículos prescritos, testes padronizados que esgaçam o tecido do sistema educativo repercutindo nas escolas e seus agentes, que por sua vez “[...] são pressionados a controlar o desempenho e o sucesso e garantir o seu lugar no mercado” (p. 926).

Ainda na perspectiva do aligeiramento da certificação, e traçando um paralelo com o contexto atual, o governo federal criou no campo da educação profissional, por meio da Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021, do Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais, o Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação. Ele se define como um sistema de certificação profissional gratuito, e voltado para os trabalhadores que detêm saberes e competências desenvolvidos ao longo da vida, fora do ambiente escolar formal, legalmente instituído no Brasil. No entanto, tem sido alvo de críticas por considerar a certificação profissional apenas pela ótica das competências específicas, subordinadas ao exercício de uma única ocupação, sem considerar a complexidade formativa da educação formal, o que em nosso entendimento distorce a função do reconhecimento de saberes ao tentar unificar o conceito de saberes e competências.

Conforme já mencionamos, compreendemos como contraditória a perspectiva do PNEJA quando assume como fio estruturante da modalidade a Matriz de Referência Curricular prescrita em competências, e carrega forte influência das concepções neoliberais da educação. A referida matriz se constitui como ponto de interlocução tanto com a MRS, quanto com o itinerário formativo do educando em um possível retorno à sala de aula, conforme vemos no subitem a seguir.

3.2 MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR (MRC)

Oliveira; Paiva; Passos, (2016, p. 117), nos alertaram que o currículo é muitas vezes conceituado como um “conjunto selecionado de conhecimentos, organizados de modo coerente e tecnicamente apropriado, oriundos do conjunto maior de conhecimentos acumulados pela

⁸² Acentua-se com a publicação do Documento Referencial para a implementação das Diretrizes Operacionais da EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal. Resolução do MEC de 28 de maio de 2021).

humanidade”, conhecimento, esse, que é transmissível, exigindo um olhar vigilante, uma vez que também se configura como um instrumento de poder.

Continuando na perspectiva de que currículo é poder, Moraes (2008) defende que do ponto de vista neoliberal, a educação assume a função puramente funcional e instrucional, não bastando apenas,

[...] educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de ‘competências’ (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas ‘competências’ repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as ‘competências’, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão. (2008, p.3)

Essa abordagem genérica do conhecimento acaba por delegar aos espaços de aprendizagem a subordinação à lógica de mercado, ou seja, a transmissão do conhecimento assume a utilidade da situação, deixando de lado as discussões acerca das formas culturais e sociais de pertencimento (PACHECO, 2009). Na contramão dessa questão Oliveira I. (2012), com quem concordamos assume currículo como criação do cotidiano dos *praticantespensantes* nas/das escolas, o que lhe confere a função trazer visibilidade as práticas emancipatórias experimentadas tanto nas escolas, quanto nos demais espaços socioculturais.

No entanto, mesmo com o esforço de reconhecer os saberes do trabalho com saberes legítimos (ARROYO, 2013, p. 83), o Sesi/DN tenta consolidar por meio de sua Matriz de Referência Curricular (MRC), nessa perspectiva, mas conforme situamos na caracterização da “Nova” EJA que sua estrutura atende a todos os cursos ofertados pela Entidade desde 2016, não apresentando avanços na superação de currículos prescritos. A intenção é que a referida Matriz sustente metodologicamente também o percurso formativo dos/as trabalhadores/as-industriários/as-educandos/as na MRS. Busca como nos demais cursos de EJA articular o ambiente de trabalho e o ramo de atividade, mas ainda, com embasamento na influência do “conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)” estabelecido pela Unesco, no *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, denominado *Educação: um Tesouro a Descobrir*, que defende,

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, ‘do berço ao túmulo’, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. (Unesco, 2010, p. 6)

A aprendizagem ao longo da vida é entendida como um dos pilares da educação na sociedade do conhecimento, que delega ao sujeito a responsabilidade e missão de continuamente se aprimorar para o mundo do trabalho, ou seja, é preciso constantemente permanecer empregável, expressando dessa forma uma visão bem capitalista. Isso acontece porque a educação ao longo da vida afastou-se da sua raiz humanista e crítica, e tende mesmo a ver diluídas as suas dimensões educativas, para se afirmar, sobretudo, como formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados “imperativos da modernização econômica, da competitividade e da empregabilidade” (LIMA, L., 2005, p. 56).

Esse é um conceito polêmico que encontra discordâncias nos estudiosos brasileiros, a exemplo Ventura (2008, p. 242), que evidencia a “educação ao longo da vida” como neutra “nem desprovida de intencionalidades”. E implica na negação ou ocultação das possibilidades de transformações estruturais da sociedade, contribuindo com o controle social subordinado ao capital, visto que atribui unicamente à educação toda a responsabilidade de mudança social do sujeito.

Cabe ressaltar que a ALV recebe influências “revisitadas e rejuvenescidas” (FRIGOTTO, 2015, p. 41) da Teoria do Capital Humano, com um “rosto agora mais social” pois considera que os investimentos em educação se materializam posteriormente em desenvolvimento econômico (CAVACO, 2013). Concordamos com a autora quando afirma que “[...] se registrou a erosão das finalidades associadas à educação” (p. 450) ao romper com a perspectiva de desenvolvimento humano e mudança social, delegando aos sujeitos – sob perspectiva de adaptabilidade –, a responsabilidade sobre sua formação, desconsiderando as influências dos contextos social, político e econômico a que todos estão subordinados.

Retornando à “Nova” EJA, cabe destacar que a MRC parte do questionamento sobre quais conteúdos formais são essenciais para sistematizar o pensamento e a ação no mundo, mediar e ampliar o acesso à cultura letrada e alicerçar as aprendizagens para o pleno exercício da cidadania. E qualificação para o trabalho do adulto trabalhador (SESI/DN, 2014), definindo como eixo estruturante a escolha de temas e assuntos com relevância para o dia a dia do trabalhador, com vistas à adequação de acordo com o “perfil da clientela”, e centraliza sua abordagem em competências e habilidades contextualizadas com a vida do trabalhador e com a indústria.

Concordamos com Fragoso (2007, p. 201 *apud* CANÁRIO, 2013, p. 562) que, ao divergir dessa concepção, defende que a EJA ao se limitar ao campo de uma formação profissional contínua articulada ao mundo do trabalho, é compelida a uma “cooptação que lhe retira o potencial de subversão e que, simultaneamente, a obriga a uma discussão substantiva das suas próprias funções, potencialidades e limites”. E corrobora com o pensamento de Barros (2010, p. 59), ao afirmar que ao direcionar a educação para o atendimento das necessidades do mundo de trabalho, afastam-se discussões sobre política e economia, tornando a escola “[...] similar a uma ilha, desvalorizando-a”.

A MRC assume-se no Sesi/AL como uma ruptura frente à organização pedagógica das turmas anteriores à “Nova” EJA. É que a organização didática estava sistematizada em um currículo prescrito organizado por disciplinas, enquanto a estrutura da MRC se organiza por *áreas do conhecimento*, mas permanece centrado nas *competências, habilidades e objetos do conhecimento* dos diversos componentes curriculares, a saber:

- *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, abrangendo Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física;
- *Matemática e suas Tecnologias*;
- *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, envolvendo os conhecimentos de Biologia, Física e Química, e
- *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, abrangendo História e Geografia, Filosofia e Sociologia.

As *áreas do conhecimento* são sustentadas e perpassadas pelos eixos cognitivos e integradores, categorizados pelo: *domínio da linguagem*; capacidade de *construir e aplicar conceitos*, construção de argumentação para *enfrentamento de situações problema*; e

capacidade de *elaborar propostas*, projetos e planos estratégicos, com vistas à aplicação no contexto cultural, pessoal e do trabalho. Com isso, a entidade modaliza o conceito de competência como “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação” (PERRENOUD, 1999, p. 7), assumido pela instituição como a capacidade de agir adequadamente diante das tarefas e conhecimento.

Cabe salientar que a estrutura se alinha ao que dispõe nas já mencionadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Resolução n. 1 de 29 de maio de 2021/MEC – influenciadas também pelas concepções da Unesco –, ao considerar que os jovens e adultos “[...] buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores” (BRASIL, 2000b). E que atribui a competência oriunda das “[...] transformações [econômicas] do mundo contemporâneo” os direitos próprios da cidadania, o que nos remete mais uma vez à perspectiva do trabalho enquanto “princípio educativo essencial”.

A MRC termina por representar um campo de desenvolvimento de *competências* específicas – abandonando os saberes –, sendo composta por várias habilidades. Fischer, Godinho e Cavalli (2011, p. 77), modalizam o termo quando sustentam com base nas ideias de Malglaive (1995), ao enfatizar que “[...] a competência reúne saberes em uso, os quais articulam saberes teóricos e saberes práticos e a atividade humana é governada por um conjunto de potencialidades que, embora lhe sejam imanentes, não lhe são redutíveis”.

Todavia, essa perspectiva não é unanimidade, a exemplo Lima N. (2015, p. 104) que compreende a competência em um contexto de redução do processo educacional em detrimento das exigências de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, constituindo-se em “tarefas de trabalho” entendidas como performances fragmentadas. Essa polêmica, mesmo com a implantação da MRS, não foi devidamente resolvida, o que deixa em aberto essa dualidade.

Retornando à constituição da MRC do Sesi/DN, ao considerar os quatro pilares definidos pela Unesco como sustentáculos da educação, ela define *habilidade* como figura de interlocução entre os atributos relacionados ao saber-conhecer; saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser, que ao serem agrupadas – por diversos arranjos, inclusive inter-áreas –, em “conjuntos harmônicos” (SESI/DN, 2016, p. 36) formariam as competências. Duarte (2011) faz um contraponto sobre essa perspectiva de formação articulada com os ideários capitalistas – leia-se Unesco – considerando que a educação ocupa atualmente “lugar de destaque no campo

ideológico” (p. 55), visto que objetiva formar o trabalhador seguindo os novos formatos de exploração do trabalho, o que em outras palavras, objetiva não o conhecimento, mas sim a sua capacidade de adaptação às mudanças advindas do sistema produtivo.

Em síntese, são definidas por meio da MRC, 18 competências⁸³ essenciais para os anos iniciais, que se desdobram em 64 habilidades, organizadas pelas áreas de conhecimento, conforme quadro abaixo:

Tabela 3 - Número de habilidades e competências definidas pela MRC para os anos iniciais

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
4 competências	3 competências	5 competências	6 competências
10 habilidades	14 habilidades	20 habilidades	20 habilidades

Fonte: Sesi/DN, 2016, adaptado pelos pesquisadores (2022).

As referidas competências buscam explorar a compreensão da língua, cidadania, raciocínio matemático para a resolução de problemas cotidianos e processos sociais, e aborda noções de cultura e globalização, o que em nossa perspectiva avança na direção de estruturação de uma matriz pensada para o sujeito adulto, o nosso sujeito da EJA.

Como último nível há os *objetos do conhecimento*, assumidos pela instituição “[...] como necessários para a aquisição e o desenvolvimento de competências, [sendo] aquele que faz sentido, [que] tem significado para sua vida, seja pela sistematização do que já aprendeu informalmente, seja pelo desenvolvimento de novas aprendizagens” (SESI/DN, 2014, p. 36), o que em outras palavras significa conteúdo. Cabe ressaltar que os conteúdos inseridos na MRC partem de uma perspectiva que lhe confere a função de desenvolver além das competências de vida, as relacionadas ao mundo do trabalho.

Permanece, no entanto, a perspectiva de formação para o trabalho, amplamente defendida pela Unesco, por meio da Aprendizagem ao longo da vida, que apoia a Matriz de Referência Curricular ao promover, em primeiro momento, o balanço com as competências adquiridas por meio da experiência (SESI/DN, 2016), sendo o referencial de aprendizagem a ser alcançado/identificado pelos educandos e na sequência, em um possível retorno à sala de aula assumiria a função de currículo prescrito.

⁸³ Quadro completo de competências encontra-se nos Anexos B a E.

Compreendidos os eixos estruturantes da MRC e de como se desdobram enquanto fios condutores da “Nova” EJA faz-se necessário, contextualizá-lo dentro da MRS, quando assumem o papel de norteadora dos saberes⁸⁴ a serem evidenciados pelos sujeitos-educandos.

3.3 METODOLOGIA DE RECONHECIMENTO DE SABERES – DR/AL

Conforme já mencionamos a “Nova” EJA também incorporou os processos de MRS sistematizados pelo Sesi/DN em todas as etapas da educação básica na modalidade. Registramos que mesmo 6 anos após sua aprovação junto ao CNE, sua oferta ficou concentrada nos anos finais e Ensino Médio. E no caso específico do DR/AL destacamos a especificidade na alfabetização, o que nos demais regionais não encontramos, bem como nos países que citamos na Introdução.

Nessa direção o Sesi/AL no âmbito do Reconhecimento de Saberes optou no seu planejamento inicial por uma estratégia experimental junto a uma empresa no contexto de uma turma-piloto, em formato presencial. É que havia certa insegurança desse formato de EJA, que se centrava em uma modalidade compensatória.

Para a operacionalização do MRS, nos anos iniciais o DR negociou certa autonomia para repensar a sua realidade, mas sem afastar-se muito das estratégias definidas pelo Departamento Nacional da entidade, a exemplo da Matriz Curricular, que como vimos traz a contradição entre saberes e competências.

Para tanto foi escolhida uma indústria do segmento de alimentos e bebidas, que assumiu o compromisso de ceder a infraestrutura adequada para a sala de aula, a alimentação gratuita para os sujeitos-industriários/as-educandos/as antes do início das aulas e o ajuste de carga horária de trabalho para garantir a presença do empregado durante as aulas.

O que se caracteriza como outra especificidade é que no RS, a infraestrutura não requer sala de aula, mas espaços descontraídos de atendimento, sem hora determinada para

⁸⁴ Embora a MRC sistematize competências assumimos a perspectiva de saberes, pois consideramos como núcleo central de nossa pesquisa os sentidos percebidos pelos sujeitos.

participação. Na estrutura adotada o engessamento permaneceu quando implica na “obrigatoriedade” de frequência e participação, tanto durante a MRS quanto no – quando necessário –, retorno à sala de aula.

Nesse direção, foram matriculados 15 sujeitos-industriários/as-educandos/as. Sujeitos adultos sendo 13 homens e 2 mulheres, o que em nossa perspectiva evidencia o quadro nacional de empregabilidade das mulheres, que embora tenha se reestruturado traz o predomínio do sexo masculino no segmento industrial. Outro fato que chamou atenção foi que a entidade padronizou as camisas de identificação, para que o trabalhador se identificasse mais com a sua realidade de educando, já que não estavam em uma escola, mas perpassava também pela necessidade de o Sesi/AL deixar a sua marca.

3.3.1 Portfólio

A “Nova” EJA prevê o portfólio – inspirado no formato do modelo português do RVCC –, como instrumento com condições de registrar e sistematizar os “saberes” e nessa perspectiva, o Sesi/DN conceitua-o como um:

[...] instrumento principal para registro e sistematização das informações, sem prejuízo de outros mecanismos, para o processo de identificação e registro das competências. As informações [...] são escolhidas de acordo com critérios predeterminados e acordados entre o educando e a equipe técnico-pedagógica, e representam, de forma clara, as competências desenvolvidas pelo educando. (SESI/DN, 2016, p. 22).

Consideramos que o conceito grafado na MRS inicialmente nos pareceu ir ao encontro do que postula Marinho (2011) quando sustenta o Portfólio como uma “[...] estratégia que pode permitir a organização e a prática de uma avaliação formativa alternativa”, que se constitui em um instrumento “[...] de diálogo entre formador e [educandos]” (CHAVES, I. SÁ, 1998 *apud* MARINHO, 2011), estimulando por meio da autobiografia (CALHA, 2017), constitui-se

também como um instrumento de caráter reflexivo, capaz de promover ao “autor reconhecimento e a autoestima” (CAVACO, 2007, p. 28).

No entanto, observamos um distanciamento dessa perspectiva quando atribui a função de registro diagnóstico, o que entendemos como uma limitação da proposta pedagógica, visto que da forma como foi incorporado ao MRS do Sesi/DN, o documento se restringe em evidenciar as competências adquiridas. É que as lacunas de sua formação, leia-se competências não reconhecidas – identificadas por meio do balanço de competências - são retomadas em um outro formato, que ocorre após a MRS, em um contexto de sala de aula.

Enquanto instrumento para registro, o Portfólio – compreendido pela entidade como “dossiê pessoal” (p. 23) –, cumpre seu papel ao conter as evidências de atividades nas áreas de conhecimento, documentos [certificações] oficiais de cursos e de escolarização formal. Já enquanto instrumento de aprendizagem, é definido como “[...] de caráter reflexivo e informativo” (p. 23), podendo inclusive contar com a autoavaliação do educando, objetivando refletir sobre seu percurso formativo e identificar – a partir de sua perspectiva –, as lacunas de aprendizagem.

A construção do portfólio contempla a definição, por parte do educando, com o auxílio do educador os objetivos que deseja alcançar e as aprendizagens necessárias para alcançá-los, e harmonizando com seu respectivo projeto de vida, a comprovação do percurso de vida profissional, escolar e formação. Bem como seu relato do percurso de vida pessoal e social “[...] desenvolvida em diferentes contextos [...]” (SESI/DN, 2016, p. 22). O quadro abaixo sintetiza a estrutura do Portfólio da MRS:

Quadro 9 - Orientações para construção do portfólio na MRS

COMPOSIÇÃO	INSTRUMENTOS	ATIVIDADES
Definição, por parte do educando, dos objetivos e conteúdo	Utiliza-se a MRC contextualizada com o ambiente de trabalho, estimulando que o “[...] [educando defina] com o educador os objetivos que deseja alcançar e as aprendizagens necessárias para alcançá-los” (p. 24)	- Análise de toda a informação existente sobre o educando, pela equipe técnico-pedagógica. - Entrevistas individuais ou coletivas. - Realização de sessões de construção e análise do portfólio.
Definição dos documentos a incluir no Portfólio	Registro de informações pessoais.	- Tomada de decisões sobre medidas alternativas ao processo RS , se necessárias, ou formalização de um plano de intervenção relativamente ao percurso a desenvolver
Relato do percurso de vida pessoal e social	Utiliza-se as narrativas das histórias de vida para identificar aprendizagens informais. Podem ser inclusas informações sobre participações em movimentos sociais,	

	viagens, habilidades artísticas, culturais e artesanais.	pelo educando.
Comprovação do percurso de vida profissional	Pode conter avaliação de supervisores e de clientes sobre o empregado formal e autônomo, respectivamente.	- Análise do trabalho elaborado e a elaborar pelo educando por parte dos educadores, bem como negociação dos temas a desenvolver pelo educando.

Fonte: Sesi/DN (2016), adaptado pelos pesquisadores (2022).

Constituído o portfólio, a equipe técnico-pedagógica pode analisar e avaliar as competências que o educando detém, e estimular a reflexão crítica sobre o percurso formativo individual. Sua construção deve ser progressiva, para isso, a “Nova” EJA prevê a adoção de procedimentos e atividades integradoras, e promove um balanço de competências, com a construção participativa, dinâmica, multidisciplinar, integrando as diversas aprendizagens.

A integração com as múltiplas aprendizagens é sistematizada no Portfólio em seções dedicadas às áreas de conhecimento, conforme tabela abaixo, e investiga junto ao educando cada habilidade, sistematiza o nível de proficiência, evidencia pela exemplificação de cada situação, e correlaciona as situações de vida, as dificuldades encontradas e autopercepção do que o educando identifica como necessário para o aprendizado.

Quadro 10 - MRC: Competência 01 - Ciências Humanas e suas tecnologias – anos iniciais

Pense como você utiliza as ciências humanas em sua vida: Até que ponto você concorda com as seguintes afirmações?					Como você exemplifica cada situação?		
Competências	Sou capaz de...	Totalmente	Parcialmente	Pouco	Situações da vida	Dificuldades que encontro	O que preciso aprender
Competência 1 - Compreender processos sociais utilizando conhecimentos histórico-geográficos	Compreender que os valores éticos dependem da educação familiar.						
	Respeitar as regras de convivência na sociedade (Leis de trânsito, direito dos idosos, crianças).						
	Perceber que ocorrem mudanças e permanências, na cidade/bairro em que vivo, relacionadas às ruas, prédios, praças,						
	Compreender o impacto, positivo ou negativo, das ações humanas no espaço geográfico local.						
	Reconhecer a importância da minha participação na sociedade como cidadão.						
	Compreender a importância do outro na minha vida						

Fonte: Sesi/DN (2016).

Em síntese, cabe ao portfólio a função de registrar o percurso individual do educando durante a execução da metodologia de Reconhecimento de Saberes, articulando suas experiências de vida e escolarização com a Matriz de Referência Curricular.

Por considerar a construção progressiva do Portfólio, a MRS estrutura que seu registro deve ocorrer em três etapas, a saber: *reconhecimento de competências, validação de competências e certificação*, sendo cada uma constituída por mecanismos, metodologia e instrumentos específicos.

3.3.2 Reconhecimento de competências

O *Reconhecimento de competências* visa avaliar os saberes, por meio da articulação das competências prescritas na MRC, e identifica o que o educando sabe fazer, tendo por base Perrenoud (1999, p. 20) quando afirma que para o seu desenvolvimento [de competências] é preciso “[...] tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem”. Em contraponto a essa perspectiva, Duarte (2001) nos alerta que a pedagogia das competências se insere nas pedagogias do aprender a aprender, e apresenta o risco de estabelecermos uma “hierarquia valorativa” (p. 36) em que aprender só é mais importante do que quando aprendemos com o outro.

Retornando ao reconhecimento de competências, é nesta etapa que se desenvolve a autoidentificação provocada pela história de escolarização/vida considerando sua experiência ao longo da vida – aprendizagens informais e não formais –, e também pela experiência de educação formal (SESI/DN, 2016), considerando os seus movimentos pendulares na escolarização não concluída. Envolve:

A) *Acolhimento*, caracterizado pela chegada do educando a partir da matrícula à explicação sobre a estrutura e a organização do curso, com a participação direta da equipe técnico-pedagógica, que busca explorar a situação inicial e as expectativas do sujeito, definidas pelo projeto como “perfil do educando”. É nesse momento que se realiza a entrevista inicial, que poderá ser individual ou em pequenos grupos. Estima-se que esse processo dure em torno de 4 horas (para atender todos/as os/as educandos/as).

A fonte para identificarmos momentos em conjunto foram os registros fotográficos encontrados durante nossas escavações, a exemplo da imagem abaixo:



Imagem 2 - Diálogos na MRS do Sesi/AL sobre o portfólio – anos iniciais

Fonte: Sesi/AL (2018), editado pelos pesquisadores (2022).

Para estimular a participação, a sala era organizada em cadeiras dispostas circularmente e após estimular suas narrativas orais realizava-se a vivência de uma dinâmica chamada “árvore da vida”, figura a seguir, em que cada sujeito-industriário/a-educando/a era provocado a escrever na folha em amarelo algo que o traduzisse e o caracterizasse. Contava com a mediação da professora, considerando que se tratava de uma turma de alfabetização –, descreviam também suas expectativas em relação ao curso e compartilhavam com o grupo um pouco de suas experiências de vida.



Imagem 3 - MRS Sesi/AL: Dinâmica Árvore da vida 1

Fonte: Sesi/AL (2018), editado pelos pesquisadores (2022).



Imagem 4 - MRS Sesi/AL: Dinâmica Árvore da vida 2

Fonte: Sesi/AL (2018), editado pelos pesquisadores (2022).

Esse momento finaliza com a apresentação parcial do portfólio para os educandos, o que nos revelou um desafio não previsto na MRS: a dificuldade de nossos sujeitos-industriários/as-educandos/as com a leitura e escrita, se mostram tímidos em registrar no portfólio os saberes que reconheciam, advindos das múltiplas agências de letramento e participação na escola, mesmo vivendo movimentos pendulares.

B) Diagnóstico, caracterizado pelo mapeamento das expectativas, com base nas entrevistas realizadas, autoavaliação e análise das fichas de matrículas, que classifica suas intenções e define o perfil de entrada do educando. Esse momento pode ocorrer em até 3 encontros, e totaliza até 6 horas de efetivo trabalho com o educando.

Articulado com as ações materializadas pela turma – objeto de nosso estudo, localizamos o diagnóstico na seção inicial do portfólio denominada *Formulários comuns*, resultado da transcrição das apresentações coletivas de compartilhamento de experiências pessoais, origem de vida, motivação para o retorno à sala de aula, expectativas em relação ao

futuro. Essas questões são abordadas com maior profundidade na Seção dedicada à análise das narrativas dos sujeitos-industriários/as-educandos/as. O já mencionado perfil de entrada se constitui pela opção ou não de participar do processo de reconhecimento de saberes, conforme definido no quadro abaixo:

Quadro 11 - Perfil do educando na MRS

PERFIL	DESCRIÇÃO
Processo de Reconhecimento de Saberes	Educandos sem escolarização , porém com experiências de vida e trabalho.
	Educandos com escolarização parcial e aprendizagens oriundas das experiências de vida e trabalho.
Início direto no processo pedagógico do curso	Educandos mais jovens , sem experiências de vida e trabalho, sem escolarização prévia ou com escolarização parcial.
	Educandos adultos, sem ou com escolarização parcial, que desejam percorrer todo o itinerário educativo.

Fonte: Sesi/DN (2016), adaptado pelos pesquisadores (2022).

Compreendemos que a participação no RS está diretamente relacionada às experiências de trabalho, o que nos remete mais uma vez à perspectiva de arranjo de competências estruturadas na MRC, e também pela opção do educando. Em nosso contexto, por se constituírem sujeitos com escolarização parcial, adultos e experiências de trabalho pregressas, todos os educandos da turma – objeto de estudo, participaram⁸⁵ do processo de reconhecimento de saberes. Finalizado o momento dedicado à autobiografia, a metodologia avança na busca por identificar “o que sabem” os educandos, conforme subitem que segue.

A) Identificação de competências constitui-se como núcleo central da MRS, e está diretamente ligada à MRC, que devido a sua complexidade possui maior carga horária dedicada, em torno de 70 horas, e distribuídas entre o *balanço das competências* e a *finalização da construção do portfólio*.

No *balanço de competências* busca-se evidenciar os conhecimentos dos educandos, para isso, são utilizadas as informações – que constituem o portfólio –, já registradas por meio do *diagnóstico* e as informações preliminares obtidas por meio das reflexões sobre cada competência exemplificada com o grupo.

⁸⁵ Não encontramos registros que nos indiquem que houve possibilidade de escolha por parte dos sujeitos-industriários/as-educandos/as em relação à participação no MRS. Inferimos que – por ser uma experiência inicial – a turma seguiu o fluxo da “Nova” EJA, que define a MRS como etapa inicial da formação de adultos.

Embora o Sesi/AL já tivesse experiência com turmas de anos iniciais, o desafio imposto pelo PNEJA estava diretamente associado ao tempo letivo, conforme já discutimos, pois não se tinham informações sobre o domínio de leitura e escrita dos futuros educandos. Isso implicaria em uma reinvenção do processo de MRS, uma vez que o DR iniciou pela alfabetização e não encontrou experiências de reconhecimento, validação e certificação de saberes na referida etapa, o que se justifica plenamente porque essa etapa não exige certificação, sobretudo em EJA.

Diferentemente da experiência portuguesa – que não trabalhou com a alfabetização, visto que a escrita já envolvia gêneros textuais e tinha muito a ver com a ocupação do trabalhador-educando –, os desafios impostos pela ausência de domínio de leitura e escrita dos sujeitos impôs ao Sesi/AL a necessidade de reinvenção do processo de MRS. Com mais de uma docente – ambas as mulheres – na turma, que os ajudassem na construção do portfólio de cada um/a a partir das suas falas e também com as gravações de áudio e vídeo. O que requereu para um acompanhamento mais consolidado, a ampliação do tempo destinado à MRS, inicialmente prevista para ocorrer entre setembro e outubro de 2018 foi estendida até fevereiro de 2019, nos dando um indicador de estudo em relação à redução da carga horária que mencionamos anteriormente.

3.3.3 Validação de competências

A etapa destinada à *Validação de competências* busca triangular as informações inseridas no Portfólio com a MRC e as observações feitas pela equipe pedagógica⁸⁶. Desenvolve por meio de 4 processos: *Análise e avaliação*; *Discussão do portfólio*; *Avaliação*; e *Apresentação dos resultados*. Estima-se que essa etapa dure em torno de 20h de trabalho efetivo com os educandos.

Por meio da *Análise e avaliação das competências* busca-se refletir – com a participação da equipe pedagógica –, com o educando sobre a sua compreensão em torno das competências

⁸⁶ Aqui se revela mais um processo de reinvenção da MRS no Sesi/AL, visto que a “Nova” EJA sistematiza a análise do portfólio unicamente pela MRC. Cabe ressaltar que a alteração se deu em virtude da participação das docentes no processo de escrita do portfólio de diversos educandos – não alfabetizados, o que possibilitou a maior compreensão em relação às experiências narradas e sua relação com as competências prescritas na matriz.

evidenciadas. Ou seja, aquilo que o educando reconhece e externa. Nessa etapa, objetiva-se identificar o conjunto de competências do educando para cada área de conhecimento, no intuito de mapear se há possibilidade de certificação ou se é preciso o retorno ao percurso formativo. Em síntese, sistematizamos a validação de competências conforme quadro abaixo:

Quadro 12 - Processo de validação de competências na MRS

Metodologia			
	ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES / INSTRUMENTOS
Balanço de Competências	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	Auto-avaliação do portfólio pelo candidato
		Apoiar o adulto na concepção de projetos futuros	Co-avaliação 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		
			Avaliação do Portfólio

Fonte: Sesi/DN (2016)

Notamos que a “validação” é caracterizada pelo confronto com a MRC, que se desdobra na identificação das competências a serem desenvolvidas pelo educando, e possibilita inclusive sua autoavaliação no processo, e permite inclusive sua complementação, que conforme já mencionamos, se dá em um processo gradual. Mas, que ao se incluir como etapa de um curso, assume o compromisso com o calendário escolar de uma turma “convencional”.

Para apoiar o educando podem-se incorporar momentos dedicados à *apresentação e discussão do portfólio*, o que se caracteriza como a autoavaliação. Esse constante processo de idas e vindas ao documento, sempre associado – como atividade/instrumento – à uma avaliação, assim como em Portugal, carrega consigo a carga simbólica e se recomenda sua apresentação/defesa junto a um Conselho. Constituído o referencial de aprendizagem – materializado por meio do portfólio, os/as professores/as especialistas das áreas de conhecimento realizam a *avaliação*, que busca sistematizar o domínio de cada educando/a em relação às competências definidas pela MRC.

Os dados consolidados por meio da avaliação são organizados para a *apresentação dos resultados* frente ao Conselho de Reconhecimento de Saberes, ou seja, ainda se constitui como

um resultado parcial. Ao finalizar a etapa de validação de competências, há o *Conselho de Reconhecimento de Saberes* – formado pela Coordenação pedagógica, professores das áreas de conhecimento –, o que possibilita ao educando a “defesa” de seu portfólio, constituindo-se um processo de autoavaliação e heteroavaliação (SESI/DN, 2016), conforme quadro abaixo.

Quadro 13 - Sistematização do Conselho de Reconhecimento de Saberes na MRS

PROCESSO	DESCRIÇÃO
Apresentação e discussão do Portfólio	Análise do dossiê pessoal (portfólio), representativo das competências que o educando conseguiu evidenciar na autoavaliação.
Aplicação da avaliação	O educando pode ser arguido e apresentar suas considerações. A critério do Conselho de Reconhecimento de Saberes a avaliação pode contemplar testes e exames, orais e/ou escritos.
Apresentação de evidências e resultado das avaliações	Registro das competências evidenciadas. Realizada a avaliação, seja pela análise do Portfólio, seja por meio de testes e exames, são registradas as competências evidenciadas e formalizados os resultados, tendo por parâmetro a matriz de referência curricular.

Fonte: Sesi/DN (2016), adaptado pelos pesquisadores (2022).

A defesa a que nos referimos difere do contexto português, visto que no RVCC de Portugal convida-se para participar do júri – junto com o orientador ou orientadora –, um professor externo, enquanto na MRS do Sesi/DN o júri assume a denominação de Conselho e sua constituição se dá pela participação da técnica educacional (supervisora) e professores especialistas das áreas do conhecimento que acompanharam – coletivamente – a construção do portfólio.

Esse Conselho se caracteriza como um momento que pode ser aberto à comunidade⁸⁷, e pode ser complementado com a aplicação de testes escritos e/ou orais, seguido pela apresentação das evidências e resultados das avaliações para articular os resultados com a Matriz de Referência Curricular (MRC).

O educando chega ao Conselho de RS com um resultado preliminar constituído pela análise do portfólio, com peso de 60% e os 40% restantes obtidos por meio das avaliações formais disponíveis no Portal do Sesi (SESI/DN, 2016) por área de conhecimento. Por se tratar da primeira experiência com anos iniciais, não foram aplicadas as avaliações formais, constituindo o portfólio a totalidade do aproveitamento. Ressaltamos que o referido Conselho, composto pelo educando, equipe de professores e coordenação, possui autonomia de rever

⁸⁷ Em nosso estudo identificamos que o Conselho de Reconhecimento de Saberes ocorreu sem participações externas e ficou restrito ao educando e equipe avaliadora do Sesi/AL.

quaisquer resultados, a partir das evidências demonstradas pelo educando durante sua apresentação.

Destacamos que encontramos mais um arranjo do Sesi/AL, visto que o silêncio dos/as educandos/as diante da defesa se constituiu na prática como a apresentação/leitura das professoras do portfólio de cada um. O que se transformou em uma sabatina, ao questionar, sempre que possível, se o educando concordava ou se queria contra-argumentar a avaliação. Diante do silêncio advindo de muitas questões, que exploramos mais à frente, na análise deste trabalho, o resultado preliminar não se alterou tornando-se definitivo.

3.3.4 Certificação

A Certificação tem como objetivo final o Reconhecimento de Saberes, e pode ocorrer de forma *total*, ou seja, as competências identificadas e validadas atendem à totalidade da MRC. Ou *parcial*, quando as competências certificadas pela área de conhecimento ainda precisam de complementos de conhecimentos, para a certificação final da etapa escolar prevista no caso dos anos iniciais. Para que se obtenha a certificação da competência é preciso validar 60% das habilidades que a compõem, conforme exemplificamos no quadro abaixo:

Quadro 14 - Avaliação de competências na MRC: Linguagens, códigos e suas tecnologias – anos iniciais

Competências da MRC	Habilidades	Reconhecimento (Sim/Não)	Nota da competência - RS	Status da validação da competência
Competência 1 - Compreender a língua como uma variável no espaço, no tempo e nos extratos sociais, distinguindo as variedades linguísticas e os diferentes modos de falar das pessoas.	Reconhecer a importância das linguagens e dos sistemas de comunicação nos ambientes sociais e de trabalho.	Sim	100%	Reconhecida
	Relacionar as diferentes variedades da língua, procurando combater o preconceito linguístico.	Sim		
Competência 2 - Identificar, reconhecer, ler e produzir elementos básicos da decodificação e transcrição, os quais permitam melhor compreensão e atuação no mundo social e do trabalho.	Identificar as convenções básicas do registro escrito em Língua Portuguesa.	Sim	100%	Reconhecida
	Reconhecer os diferentes símbolos verbais e não verbais, em diversas situações contextuais.	Sim		

	Ler e produzir textos de vários gêneros, compreendendo sua função social.	Sim		
Competência 3 - Reconhecer e interpretar diferentes fontes de informação e dados apresentados em textos escritos.	Reconhecer elementos básicos constitutivos de um texto escrito de acordo com o seu uso social.	Não	33%	Em processo
	Ler textos multissemióticos para auxiliar na execução das tarefas.	Não		
	Interpretar textos verbais e não verbais: placas, avisos, cartazes, outdoors, sinais de trânsito, mapas, gráficos, logomarcas, recibos, cheques, listas, com auxílio, ou não, de recursos gráficos.	Sim		
Competência 4 - Compreender, reconhecer e criar formas artísticas exercitando a imaginação, cultivando a curiosidade no agir e no pensar a arte.	Reconhecer os valores culturais representados por outras culturas na formação da sociedade brasileira.	Sim	100%	Reconhecida
	Reconhecer a expressão da criatividade, das linguagens estéticas e da imaginação criadora, através do desenho, da pintura e das construções.	Sim		

Fonte: Sesi/AL (2018). Adaptado pelos pesquisadores (2022).

Nesse caso, exemplificamos com o resultado obtido por um sujeito-industriário/a-educando/a na área de conhecimento *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, onde nas competências 1, 2 e 4 obteve 100% das habilidades certificadas. Observamos que na competência 3, das 3 habilidades que a constituem, somente uma foi certificada. Nesse caso, como o desempenho ficou abaixo de 60%⁸⁸ na competência, permaneceu *em processo*. O *Educando 9* obteve a certificação parcial⁸⁹, e resultou na elaboração de um Plano Pessoal de Intervenção (PPI) que implica na definição das aulas a frequentar, as atividades e os projetos a desenvolver, de forma presencial ou a distância, individual ou coletiva, e visam possibilitar o retorno aos estudos por diversas vezes, até que se obtenha, conforme descrito pelo projeto o “resultado satisfatório”, que no caso dele, incluía a Competência 3 da referida área do conhecimento.

Com o PPI, a MRC assume, como já antecipamos, sua segunda função dentro do PNEJA, a de currículo prescrito. Concluído o processo de retorno à sala de aula, o educando terá direito à certificação total. Como resultado da MRS da turma – objeto de nosso estudo –,

⁸⁸ Escala percentual definida para aprovação na competência.

⁸⁹ O educando pode receber certificados modulares, ou seja, por área do conhecimento.

ao consolidarmos os dados de Certificações das Competências (CC) frente às que necessitaram de complementação (M) por meio do PPI, temos o resultado abaixo.

Tabela 4 - Resultados da MRS no Sesi/AL – anos iniciais

Área do Conhecimento:	Ciências Humanas						Ciências da Natureza					Linguagens				Matemática		
NOME DO EDUCANDO ⁹⁰	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 1	C 2	C 3	C 4	C 1	C 2	C 3
Educando 01	M	M	CC	M	M	CC	M	CC	CC	M	M	CC	CC	M	M	M	M	CC
Educando 02	M	M	CC	M	CC	CC	M	CC	M	CC	M	M	CC	M	M	M	M	M
Educando 03	M	M	M	M	M	CC	M	CC	CC	CC	M	CC	CC	M	M	M	M	M
Educando 04	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC
Educando 05	M	M	M	M	M	M	M	CC	CC	M	CC	M	CC	M	M	M	M	M
Educando 06	M	M	M	M	M	M	M	CC	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
Educando 07	M	M	CC	M	M	M	M	CC	CC	M	M	CC	CC	CC	M	CC	M	M
Educando 08	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	M	CC
Educando 09	M	CC	M	CC	M	M	CC	CC	CC	M	M	CC	CC	M	CC	M	M	CC
Educando 10	M	M	M	M	M	CC	M	CC	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
Educando 11	M	M	M	M	M	M	M	CC	M	CC	M	M	M	M	CC	M	M	M
Educando 12	CC	M	CC	CC	M	M	M	CC	M	M	M	CC	CC	M	CC	M	M	CC
Educando 13	M	M	CC	M	M	CC	M	CC	M	M	CC	M	M	M	CC	M	M	M
Educando 14	CC	M	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	CC	M	M
Educando 15	CC	CC	CC	M	CC	CC	CC	CC	CC	M	CC	CC	CC	M	M	M	M	CC

Fonte: Sesi/AL (2021), tabulado pelos pesquisadores (2022).

Fica exposto que os educandos na área de *Ciências da Natureza e suas tecnologias* reconheceram o maior número de competências (55%), seguido de *Linguagens e suas tecnologias* (52%), *Ciências Humanas e Sociais* (41%), e por último *Matemática* (24%). No total, 44% das competências definidas pela MRC para os anos iniciais foram reconhecidas.

Por meio de um olhar mais aprofundado sobre a área de linguagens e suas tecnologias, identificamos que o RS se concentra nas competências iniciais – 1 e 2 –, sendo que dos 15 sujeitos-industriários/as-educandos/as, somente 3 obtiveram a certificação total da área, e 10 certificaram no máximo 50% das competências requeridas. Isso fica evidente quando

⁹⁰ Na Seção dedicada à análise dos dados *Narrativas dos/as egressos/as: o que as vozes revelaram* é realizada a caracterização de nossos interlocutores, os quais são atribuídos nomes fictícios para preservar sua identidade.

triangulamos com a autobiografia contida no portfólio. O que dentre outras informações, caracteriza os sujeitos pela curta passagem pela escola e nos revelará – por meio das narrativas presentes em nossa análise, o desejo do domínio da escrita.

Como resultado após os educandos da turma em referência passarem pelas etapas de reconhecimento de saberes e validação considerando as suas vivências escolares, destacamos que apenas um sujeito-industriário/a-educando/a obteve a certificação total em fevereiro de 2019. Os demais obtiveram a certificação parcial, com retorno à sala de aula por meio do Plano Pessoal de Intervenção, com ampliação do curso para esses educandos até novembro de 2019, dos quais 12 educandos chegaram à etapa final, no caso à certificação, e 2 não concluíram por motivos familiares.

Na próxima Seção abordamos o nosso percurso metodológico que possibilitou caracterizar os sujeitos da pesquisa, os corpora, bem como reconstruir o caminho percorrido para a obtenção dos dados para a análise.

4 PASSO A PASSO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral - *conhecer em que sentido a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) nos anos iniciais da educação de jovens e adultos, considera ou não os saberes do/a trabalhador/a-industriário/a-educando/a, para a sua formação, advindos das experiências dentrofora da escola*. E como objetivos específicos:

a) *(Re)construir a memória histórica do Sesi na/para Educação de Adultos e de Jovens e Adultos;*

b) *Descrever a metodologia de Reconhecimento de Saberes no Sesi/AL;*

c) *Caracterizar o perfil do sujeito-industriário/a-educando/a da educação de jovens e adultos – anos iniciais no Serviço Social da Indústria (Sesi) em Maceió/AL;*

d) *Analisar, por meio de narrativas dos/as egressos/as, os sentidos alcançados no processo de reconhecimento de saberes, na busca de identificar como ocorreu a sua valorização considerando as experiências dentrofora da escola.*

Teve como problematização - *até que ponto os saberes dos sujeitos-industriários/as-egressos/as foram valorizados e reconhecidos com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes, no processo formativo?* Essa problemática desdobra-se nas seguintes indagações: Qual a concepção teórico-metodológica utilizada para valorização e reconhecimento de saberes dos sujeitos-educandos? Quem são esses sujeitos? De onde vieram? Quais seus sonhos? Por que retornaram? Compreendemos que os saberes [da educação] existem difusos na prática social (BRANDÃO, 1995), oriundos de espaços formais, advindos do campo profissional e/ou outras agências de letramento e, também pela experiência cotidiana do educando e sua interação com o meio em que vive/viveu.

Compreendemos, também, que os saberes “[são] construídos ao longo de sua trajetória de vida e trabalho” (SESI/DN, 2014, p. 8), o que vai ao encontro de Freire (2011) quando defende que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra” (p. 19). Nessa direção, assumimos que todos temos saberes que são inerentes à nossa condição de ser social, sendo o espaço escolar responsável pela sistematização dos saberes formais.

Nesta Seção tratamos das vivências do percurso metodológico como nos referimos no título o passo a passo do estudo, que envolveu a abordagem qualitativa de pesquisa, com o foco no estudo de caso. Tem como lócus uma turma de egressos/as dos anos iniciais da modalidade EJA – Metodologia Reconhecimento de Saberes –, mantida pelo Sesi/AL em uma indústria do ramo de alimentos e bebidas. Incluem-se nesse processo as fontes que geraram os corpora, e informações sobre o ambiente da investigação bem como a caracterização dos sujeitos.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO

Na tentativa de alcançar os objetivos e responder à problematização e seus desdobramentos optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa (AMADO, 2015), usando também o aspecto quantitativo, buscando superar o “falso dualismo” (*apud.* PITANGA, 2020), pois compreendemos que não existem contradições entre os dois tipos de abordagens (SOUZA; KERBAUY, 2017). Assumimos uma relação de “complementaridade mútua” (CHIZZOTTI, 2003), e concordamos com Alarcão (2014), quando afirma que num estudo que tem “[...] uma abordagem [na] perspectiva holística [...] dados são componentes do processo investigativo, relacionados com a metodologia seguida para atingir os objetivos” (ALARCÃO, 2014, p. 112). É esse marcadamente nosso sentido no desenvolvimento deste trabalho.

Essa contribuição teórico-metodológica nos ajudou a compreender o fenômeno que estudamos – o reconhecimento de saberes –, correspondendo com o que Lüdke e André (1986) afirmam como características de uma investigação predominantemente qualitativa, ao disporem que as fontes diretas de dados foram o ambiente natural, com preferência *pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*, cujo significado é de importância vital para os desvelamentos de caminhos que este estudo vem percorrendo.

Nesse processo, assumimos o estudo de caso, que para Yin (2010) permite analisar eventos contemporâneos, em situações em que os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas, aspectos coerentes com o nosso estudo. Nos sentimos dessa forma com condições “[...] de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas [...]” (YIN, 2010, p. 32).

Concordamos com Lüdke e André (1986 p. 89-90) que o estudo de caso “[...] pode ser representando como um funil”. A exemplo do nosso, que no início foi “[...] representado pela extremidade mais larga [...]” que foi o consentimento do Sesi/AL e da empresa onde a turma se materializou, para então termos a “[...] recolha de dados e as atividades [que foram] canalizadas [...]” para e com os sujeitos-egressos/as, nossos interlocutores. O que requereu a realização de sessões conversa e entrevistas história de vida –, além de outras fontes documentais –, até nos aproximarmos do funil que serão as análises. Desse modo vivenciamos uma fase de exploração alargada para na sequência nos situarmos em uma área mais restrita de análise dos dados que está na última Seção desta dissertação.

Nesse percurso escutamos de maneira sensível as narrativas advindas dos trabalhadores-industriários/as-egressos/as - que estudaram na empresa após o horário de trabalho – com o foco nas experiências de cada um (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na tentativa de nos aproximarmos o mais possível dos contextos reais da ação vivida no processo de reconhecimento de saberes, na EJA, do Sesi Alagoas.

Entendamos narrativas como as expressões dos sujeitos, que constituem o relato enquanto fonte (ALVES, 2000), para tanto “[...] envolvem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressaberes* desses narradores praticantes que são” (FERRAÇO, 2007. p. 86). Nesse passo a passo foram muito importantes os procedimentos utilizados que contribuíram na construção e organização dos dados.

4.2 O CONTEXTO E O LÓCUS DA PESQUISA

O contexto desta pesquisa envolve a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), um dos eixos estruturantes do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PNEJA) – assumido institucionalmente com a denominação de “Nova” EJA, criado pelo Departamento Nacional, e aderido pelo Sesi/AL para o seu desenvolvimento.

Cabe contextualizar que as discussões mais recentes sobre as práticas de reconhecimento de saberes se intensificaram nos anos 2000, principalmente quando da

realização da VI Confintea⁹¹, acontecida no Brasil em 2009, na cidade de Belém – Pará que provocou encontros prévios – local, regional e nacional –, com instituições estatais, privadas, organizações não governamentais e movimentos sociais. Permitiu a elaboração do *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*⁹², que reforçava a responsabilidade institucional dos Estados e Municípios quanto ao financiamento da EJA, e coube ao Governo Federal atuar de forma suplementar, com vistas a diminuir as desigualdades regionais.

Nessa época, a opinião pública por meio de discussões influenciou o Sistema S, a incorporar as iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e direcionar recursos financeiros, uma vez que, o Sesi possui no país um “[...] amplo e complexo sistema de ensino profissional, que existe desde 1942 [...]” (BRASIL, 2009, p. 24), além de contar com recursos,

[...] públicos [que] são recolhidos pelo governo federal e repassados a entidades de natureza privada, podendo mesmo ser recolhidos diretamente por estas entidades, que os aplicam de acordo com o previsto em sua lei de criação e que envolvem políticas de formação profissional e de serviço social, destinados essencialmente a jovens e adultos da classe trabalhadora. Em geral essas contribuições incidem sobre a folha de salários das empresas, e essas organizações sempre foram integralmente controladas pelo setor patronal (BRASIL, 2009. p. 24).

Considerando a repercussão das discussões/argumentos e diante da pressão do Governo Federal em 2006⁹³ dois encaminhamentos foram articulados. O primeiro a inclusão de representantes de trabalhadores nos conselhos deliberativos dos Sistemas Sesi, Senai, Sesc e Senac. Em 2007, através da criação do Fórum Nacional do Sistema S, o orçamento dessas entidades passou a ser divulgado de forma orgânica (BRASIL, 2009), possibilitando maior acompanhamento do poder público e envolvimento de órgãos ligados à educação (MEC, Conselho Nacional de Educação, secretarias estaduais e municipais de educação), no

⁹¹ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confintea) são organizadas pela Unesco desde 1949. Há um histórico de seis edições, a saber: Elsinore, na Dinamarca, em 1949; Montreal, no Canadá, em 1960; Tóquio, no Japão, 1972; em Paris, França, em 1985; e Hamburgo, na Alemanha, em 1997; Belém, no Brasil, em 2009.

⁹² Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea) / Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009.

⁹³ Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010).

estabelecimento de prioridades para sua aplicação. Fica explícito que essas instituições, mesmo privadas são geridas com uma parte significativa de recursos públicos.

O segundo encaminhamento recomendava ao Ministério da Educação (MEC) o redirecionamento dos recursos que estavam orientados ao Sistema S para o governo – federal, estadual e municipal –, que assumiria a responsabilidade e gestão no direcionamento da oferta de EJA (BRASIL, 2009). Essa perspectiva não avançou, porém no nosso entendimento, provocou no Sesi Nacional a necessidade de aproximar suas práticas educativas à comunidade em geral, além dos/as trabalhadores/as da indústria, estendendo-as cada vez mais como forma de ampliar sua representatividade na comunidade.

Retomando a VI Confinteia, que por meio de seu documento final denominado *Marco de Belém* abriu espaço para que representantes/especialistas de entidades não públicas participassem ativamente do evento e das discussões para elaboração do referido documento, o que gerou posteriormente publicações desses profissionais, reforçando a importância do reconhecimento de saberes na EJA. Houve a abertura nos diálogos ocorridos, conforme aprofundamos na Seção dedicada à temática. Sentindo-se respaldado o Sesi/DN assume o compromisso político de desenvolver ou melhorar as estruturas e os mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem, pela criação de referenciais de equivalência (Unesco, 2010)⁹⁴.

O amadurecimento das iniciativas voltadas para o reconhecimento de saberes de EJA pelo DN aconteceu em 2014, em regime de colaboração com os Departamentos Regionais do Ceará, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, quando elaborou-se uma *Matriz de Referência Curricular*. E a consolida no Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PNEJA) – Projeto de cursos de EJA (SESI/DN, 2014), que foi submetido à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação em dezembro do mesmo ano, não obtendo êxito, que por sua natureza privada fugia do campo das políticas públicas defendidas e assumidas pela CEB⁹⁵.

Em nova tentativa, em abril de 2015 o Sesi/DN, submeteu o PNEJA a um novo parecer da CEB, que respondeu por meio de uma nota técnica⁹⁶ comunicando o arquivamento

⁹⁴ Unesco. Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI: 2009, Belém, Brasil). Marco de Ação de Belém. Brasília: Unesco/MEC, abril de 2010b.

⁹⁵ Não encontramos dados que permitissem um comentário nosso sobre a divergência que a CEB anunciou.

⁹⁶ Nota Técnica nº 1/2016/GAB/Secadi/MEC.

temporário do processo sob a alegação de que seria preciso uma nova forma de encaminhamento. Visto que o referido programa não havia submetido para consulta e aprovação inicial dos Conselhos Estaduais de Educação. Considerando a dificuldade de aprovação, ainda em 2015, o Departamento Nacional do Sesi tomou a iniciativa de sistematizar a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) e a incorporou no PNEJA. Ao mudar radicalmente a estratégia e submeter à apreciação mais particularizada, no caso, ao Conselho Estadual de Educação do Pará, e obteve aprovação. Mesmo apenas dentro dos limites daquele estado, por meio do Parecer CEE/PA nº 485/2015⁹⁷ que sediou quatorze dias depois o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE).

Diante dessa aprovação estratégica no Estado do Pará, o Sesi/DN e a presidência do FNCE apresentaram aos 19 Conselhos Estaduais participantes incluindo Alagoas⁹⁸, uma proposta de Acordo de Cooperação entre os sistemas de ensino para a implantação do PNEJA – anteriormente submetido à CEB ora aprovado pelo CEE/PA, e obteve aprovação por unanimidade⁹⁹.

Ao retomar sua linha estratégica, diante da aprovação no FNCE, o DN sustentado nos aparatos legais sugeridos pela nota técnica supracitada submeteu com mais segurança o PNEJA a uma nova aprovação, dessa vez alicerçada no disposto no Parecer CNE/CEB nº 02/2005. Ele esclarece a possibilidade de o MEC submeter ao Conselho Nacional de Educação (CNE) propostas para oferta de Educação Profissional, desde que articulada ou concomitante ao Ensino Fundamental ou Médio, e condicionou a realização de acordos de intercomplementaridade. O que possibilita parcerias com Instituições de Educação de Jovens e Adultos (MEC, 2016), na perspectiva do regime de colaboração entre os vários sistemas de ensino, conforme disposto no artigo 211 da Constituição Federal e do Art. 8º da LDBEN, além de fundamentar-se no disposto da Lei 12.513/2011¹⁰⁰ ao estabelecer no:

⁹⁷ O referido parecer autorizava a oferta de EJA, nos termos do Projeto desenvolvido pelo Sesi por um prazo de 2 anos, condicionando a emissão semestral de relatórios ao CEE/PA com informações relativas à implementação e efetivação do programa experimental.

⁹⁸ No período de 2014 – 2016, a presidência do Conselho Estadual de Educação de Alagoas foi exercida pelo Professor Dr. Jairo José Campos da Costa.

⁹⁹ O documento *Acordo de Cooperação entre os sistemas de ensino para implantação de Projeto Inovador de EJA proposto pelo Sesi* foi aprovado em 26/11/2015.

¹⁰⁰ Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento

Art. 20-A¹⁰¹ que os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados (BRASIL, 2011).

Dessa forma, o Sesi/DN articulou forças e em janeiro de 2016, submeteu a nova análise processual, considerando os novos elementos apresentados, dentre eles um acordo de cooperação técnica entre o Sesi e a Secadi¹⁰²/MEC, com vistas à avaliação e monitoramento da execução do projeto, e demonstrou que o MEC, também teria participação nas ações educativas do referido programa realizadas com recursos do sistema S. Essa relação de extremo poder garantiu ao PNEJA a sua aprovação por meio do Parecer CNE/CEB nº 1/2016¹⁰³, que entre outros pontos destaca a proposta como:

[...] experiência pedagógica inovadora, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDBEN), para a oferta prioritária aos trabalhadores da indústria, em regime de colaboração entre o seu Departamento Nacional e os 27 Departamentos Regionais, nas escolas do SESI, sempre que possível, em articulação com as unidades educacionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2016, p. 9).

A inovação do programa estava constituída pela realização de processos de *avaliação e reconhecimento de saberes* nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do Sesi, em âmbito nacional, devidamente credenciadas (BRASIL, 2016), com flexibilidade de carga horária para atendimento às necessidades dos/as educandos/as trabalhadores/as [industriários]. Nessa perspectiva, o Sesi/DN enfatiza sua contribuição junto ao Plano Nacional

ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

¹⁰¹ Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013.

¹⁰² Criada inicialmente em 2004, por meio do Decreto 5.159/2004, com a denominação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) durante o Governo Lula, altera sua nomenclatura em 2012, por meio do Decreto 7.690, no Governo da Presidenta Dilma Rousseff, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Objetivava garantir o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Enfrentou um processo de desmonte a partir de 2016 – ano marcado pelo golpe político de Michel Temer, sendo extinta posteriormente, através do Decreto 9.465 de 2019, durante o (des)governo de Jair Bolsonaro.

¹⁰³ 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. Publicado no D.O.U de 27/04/2016. Posteriormente, por meio do Parecer CNE/CEB nº 01/2019 (Análise do Regulamento do Projeto de Cursos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em regime de experiência pedagógica do Serviço Social da Indústria (Sesi), aprovado pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2016) ratifica a decisão de 2016.

de Educação¹⁰⁴, em especial ao disposto no Art. 2º, V – formação para o trabalho e para cidadania, para o alcance da meta 10, que previa oferta mínima de 25% de matrículas em EJA de forma integrada à educação profissional.

Inicialmente registramos ações nos Departamentos Regionais da Bahia, Pará e Santa Catarina com a implantação da “Nova” EJA articulada à qualificação profissional, enquanto experiência piloto. No ano seguinte, em 2017, o Sesi/AL registrou a adesão oficial ao programa, mas somente iniciou sua operacionalização no ano seguinte, em 2018.

Abrimos um parêntese para ressaltar que o DR/AL tinha uma vasta experiência nos anos iniciais de EJA em empresas da construção civil, e atuava com salas de aula nos canteiros de obras e considerava os dispositivos da legislação nacional, a exemplo da LDBEN e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos da legislação estadual, por meio da Resolução CEE/AL nº 50/2017¹⁰⁵. E, ao regulamentar a EJA no Estado de Alagoas definiu a carga horária mínima, as disciplinas da Matriz Curricular, o sistema avaliativo vinculado à promoção por meio de progressão continuada e a realização de exames supletivos. E para atender a realidade dos/as trabalhadores/as-educandos/as, os docentes ajustavam a referida Matriz, quando do planejamento curricular e avaliação nas turmas que eram multisseriadas.

Ou seja, agrupavam estudantes da alfabetização e pós-alfabetização. Continha a ideia de facilitar a vida do trabalhador, ao levar a formação ao ambiente de trabalho, embora com muitos questionamentos, a exemplo que não minimizava os movimentos pendulares. Diante dessa experiência, o Sesi/AL optou por iniciar a primeira turma da Metodologia de Reconhecimento de Saberes pelos anos iniciais, permanecendo no ambiente de trabalho.

¹⁰⁴ Lei 13.005/2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE para o período 2014-2024.

¹⁰⁵ Regulamenta a EJA no Estado de Alagoas, ao definir carga horária mínima de 1.600 horas para os anos iniciais, disciplinas da Matriz Curricular, promoção por meio de progressão continuada e realização de exames supletivos (ALAGOAS, 2017).

4.2.1 O lócus da pesquisa

O lócus constitui-se em uma sala de aula situada nas instalações de uma empresa do segmento industrial de bebidas e alimentos representada na Federação das Indústrias do Estado de Alagoas (Fiea) por meio do sindicato [patronal] das Indústrias Alimentares de Congelados, Supercongelados, Sorvetes, Sucos e Concentrados, Doces e Conservas do Estado de Alagoas. Indústria fundada em 1983, que atua na fabricação de sorvetes, com uma média de 200 trabalhadores contratados, com sede, local onde materializou-se a turma, localizada no bairro do Farol, situado na parte alta da cidade de Maceió.

Embora não tenhamos encontrado documentos que justificassem a escolha da empresa, inferimos a partir dos dados de empregabilidade da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), que apontava os setores industriais que mais empregaram em 2015 em Alagoas. Foram eles: Construção Civil, em primeiro lugar – que já tinha passado pela experiência de salas de aula nos canteiros de obras –, e o setor de Alimentos e Bebidas em segundo, que ainda carecia de uma atuação educacional *in loco*, por parte do Sesi/AL e com isso marcava-se a representatividade da entidade dentro desse segmento industrial, economicamente bastante significativo.

Para a matrícula dos/as educandos/as foram realizados levantamentos junto ao setor de recursos humanos da empresa, por meio do cadastro funcional, a fim de identificar quais empregados tinham escolaridade inconclusa no Ensino Fundamental. As articulações burocráticas entre o Sesi/AL e a empresa parceira iniciaram-se em abril de 2018, sendo intensificadas a partir de agosto do mesmo ano, com visitas técnicas às instalações da fábrica para a definição do melhor espaço que acomodaria a turma pelos próximos 12 meses, período equivalente à duração da turma.

O resultado do levantamento apresentado identificou 19 empregados que atendiam aos requisitos de escolaridade solicitados. O Sesi assumiu a responsabilidade de promover ações informativas e a empresa no estímulo à participação voluntária e conseguiu a adesão de 15 empregados.

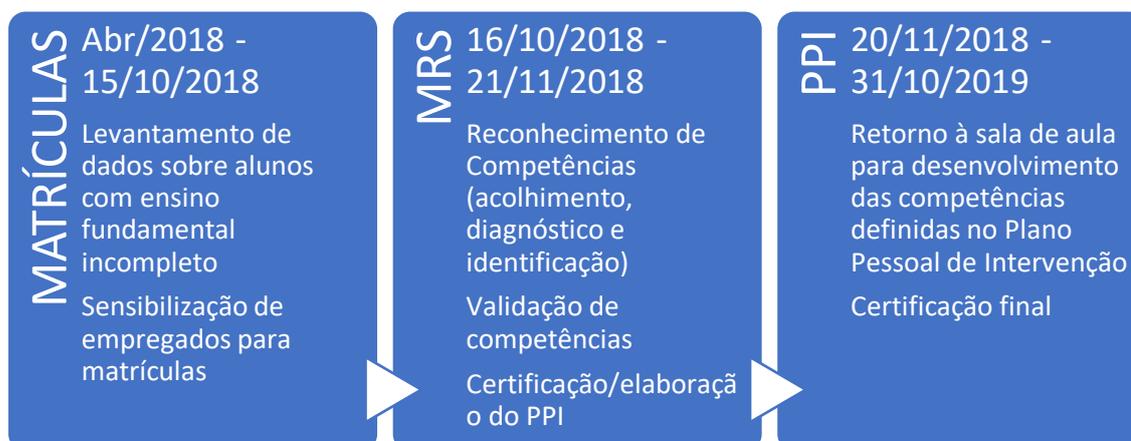
Nessas negociações os técnicos do DR buscavam um espaço com melhor localização na empresa e com menor nível de ruído e com ar-condicionado. Diante da dificuldade, escolheu-se o refeitório para ser utilizado como sala de aula, e adaptou mesas, cadeiras, lousa e projetor de imagem para materializar a referida turma, com encontros presenciais de segunda à quinta-feira no horário de 17h até às 20h. Durante o dia o espaço permanecia para refeições e no momento das aulas ordenavam-se as mesas de plástico em fileiras em frente à lousa, e constituiu naquele momento uma sala de aula com acesso exclusivo para os sujeitos-industriários/as-educandos/as.

O Convênio com a empresa foi firmado em outubro de 2018, e definiu como obrigações do Sesi a contratação e custeio de professor, supervisão educacional e certificação dos/as alunos/as aprovados/as, ao pactuar que a indústria parceira assumiria a cessão de espaço com infraestrutura adequada para sala de aula, disponibilidade de alimentação gratuita para os sujeitos-industriários/as-educandos/as antes do início das aulas e o ajuste da carga horária de trabalho, de forma que possibilitasse a participação de cada empregado durante as aulas.

4.2.1.1 A turma

Iniciada em 16 de outubro de 2018, a turma caracterizada como piloto foi vivenciada por 15 sujeitos, os quais denominados de sujeitos-industriários/as-educandos/as, todos adultos com predominância do sexo masculino e que se encontravam, em sua maioria, ainda em fase da alfabetização. E outros que, por terem deixado de estudar há muito tempo e não terem praticado a leitura e a escrita sentiam a necessidade de exercitarem o processo de alfabetização. Sintetizamos na ilustração abaixo o sequenciamento temporal do processo da turma em estudo.

Ilustração 2 - Marcos temporais da turma piloto (“Nova” EJA) – anos iniciais (2018-2019)



Fonte: Organizado pelos pesquisadores (2022).

A turma era composta unicamente por empregados¹⁰⁶ que atuavam em diversos setores dentro da indústria. Embora não tenhamos encontrado registros que definissem algum critério interno da empresa relacionado ao tempo de trabalho lá percebemos que em sua grande maioria, estavam contratados havia mais de 5 anos e alguns participados inclusive da construção da fábrica – quando atuaram como serventes de pedreiros. Inferimos que em virtude da implantação do Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas (eSocial)¹⁰⁷ que define a escolaridade mínima para cada função exercida, conforme disposto na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), a indústria não poderia mais contratar empregados com escolarização incompleta, e que a manutenção do emprego estaria diretamente relacionada à conclusão dos anos iniciais.

Diante disso, compreendemos que a matrícula “voluntária” carregava consigo o sentido de obrigatória – por parte do empregado –, visto a necessidade iminente de ter que obter a escolarização correspondente à função exercida. Caso contrário poderia perder seu emprego.

¹⁰⁶ Não foram disponibilizadas vagas para dependentes dos/as trabalhadores/as-industriários/as.

¹⁰⁷ Criado em 2014, a partir da ampliação do Sistema Público de Escrituração Digital (SPED), por meio do Decreto nº 8.373/2014, com o objetivo de integrar os dados gerados pelas empresas – repassados para o Governo Federal - no que se refere às obrigações acessórias trabalhistas, fiscais e previdenciárias, como pagamento de INSS, FGTS e auxílio doença, entre outras.

4.2.1.2 Os sujeitos da turma¹⁰⁸

Refletir sobre os sujeitos da turma estudada nos subsidiou na percepção dos sentidos sobre as práticas do reconhecimento de saberes. Adentrar nas suas trajetórias evidenciou-nos as similaridades de seus percursos de vida, de origem pobre, e fora dos centros urbanos, o que se traduz nas múltiplas exclusões. Compreendemos que são,

[...] sujeitos de escolhas não tão livres, mas escolhas. Trazê-los em itinerários-viagens-passagens do trabalho para a EJA. Passageiros. Colocar-nos quem são, que passagens – não só escolares, mas passagens-itinerários humanos de onde, por onde, em que tempos. (ARROYO, 2017, p. 21).

Suas escolhas, talvez tenham sido a única opção que lhes foi oportunizada, o que se concretizou em uma passagem [leia-se trajetória] margeada de oportunidades. Bakhtin (2011) nos alerta sobre a percepção, uma vez que o olhar para si se materializa por completo quando parte do olhar do outro, uma vez que

Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver [...], toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 21).

O que compreendemos como a parcialidade da reflexão do sujeito sobre si originada pelo seu envolvimento, que denominamos de “mergulho de cabeça” no seu fazer. Sujeitos adultos, homens e mulheres que os caracterizamos como *praticantespensantes* e heróis anônimos (CERTEAU, 2014). Concordamos com Arroyo (2017) quando discorre sobre a simbologia de um retorno à sala de aula na fase adulta, que carrega consigo a expectativa de melhoria na qualidade de vida e trabalho.

¹⁰⁸ Na Seção 5 – *Narrativas dos/as egressos/as: o que as vozes revelaram*, caracterizaremos os sujeitos que concordaram participar deste estudo.

A turma em referência era formada por pessoas adultas, majoritariamente, do sexo masculino, na faixa etária entre 36 e 61 anos, que de acordo com o portfólio de cada um/a, por terem baixa escolaridade, ocuparam-se durante toda a vida funções que demandavam maior esforço físico. De forma predominante, sobretudo, os homens como trabalhadores rurais, servente e serviços gerais, entre outros. O que corrobora com a caracterização do sujeito da EJA, definida pela Proposta Curricular de EJA – 1º Segmento do Ministério da Educação (MEC, 1997) ao destacar que os sujeitos são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, e uma grande parte atua no mercado informal (*apud* Moura, 2014).

Identificamos nos seus portfólios que esses sujeitos tiveram uma vida escolar pregressa e descontinuada, com um “incansável” número de entradas e saídas e retornos, após o período estabelecido como próprio para a vida escolar (ANDRADE, 2004). Destacamos a precoce entrada no mercado de trabalho iniciada em média aos 12 anos de idade pela necessidade de ajudar nas despesas de casa, afazeres domésticos, bem como a falta de oportunidades educacionais na zona rural, o que Novaes (2000, p. 7) define como diferentes formas de desvio, que nesse contexto frequentemente é articulado a problemas sociais.

4.3 OS CORPORA

Os corpora desta pesquisa são advindos da variedade das fontes que utilizamos como documentos oficiais – resoluções, relatórios, projetos dentre outros –, da Instituição nos âmbitos nacional e local, o que nos permitiu a compreensão da sua historicidade e a interlocução com a EJA, dentro de linha temporal que abordamos chegando à iniciativa da MRS.

Destacamos ainda os portfólios construídos pelos alunos, os processos das sessões conversa e das entrevistas história de vida – que comentamos na sequência –, onde os/as egressos/as narram as suas perspectivas pessoal e de formação, advindas das experiências *dentrofora* da escola, e foram também importantes fontes que contribuíram significativamente na formação dos corpora.

Ressaltamos que o portfólio - construído durante a execução do reconhecimento de saberes -, as sessões conversa e as entrevistas história de vida foram se materializando durante o desenvolvimento desta pesquisa e requereu de nós a escuta sensível com os sujeitos na busca por compreender os significados e sentidos percebidos-destacados (FREIRE, 2020d) com a conclusão dos anos iniciais. Cabe ressaltar a tripla função assumida pelo referido documento na pesquisa, que enquanto recurso de registro de aprendizagens assumiu também a função de fonte documental e disparador de memórias, conforme exploramos em nossas análises.

Essas 3 fontes foram se complementando e trouxeram perspectivas temporais distintas, visto que no Portfólio os sujeitos estavam em um contexto de sala de aula, nas sessões conversa registram o olhar coletivo dos/as egressos/as. E por fim, as entrevistas que enfatizaram a experiência individual, sendo que nessas duas últimas fontes a memória teve um papel fundamental, que com o passar do tempo é seletiva.

É como nos diz Pollak (1992, p. 203 *apud* GOMES, M., 2021) “Nem tudo fica gravado ou registrado”, além das pessoas já não terem as mesmas lembranças de antes, pois a percepção passa por alterações e, conseqüentemente, também as ideias que se constituem também em memórias subterrâneas de nossos interlocutores e que, muitas vezes, se traduziram pelo silenciamento de tudo aquilo que não foi legitimado em suas trajetórias de vida.

4.4 SESSÕES CONVERSA

Caracterizamos as sessões conversa como processo metodológico com base em (COUTO, 2009, p. 131), pois por meio dessas narrativas foi possível readentrarmos na “seta do tempo”. Concordamos com Ferraço (2007) quando afirma que [...] as narrativas envolvem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressaberes* desses narradores praticantes que são”. Nosso objetivo foi o de reconstituir, na perspectiva dos/as egressos/as, a memória do período em que todos estudaram na modalidade EJA – MRS – os anos iniciais, na turma de 2018, instalada no ambiente de trabalho.

Realizar sessões conversa, nos fez compreender que estava inserido no contexto, mas a nossa inserção pautava-se em provocar os participantes a dialogarem, se expressarem e

escutarem seus pares e a si mesmos “[...] por meio do exercício reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101) e, também, evitar o monopólio de falas. Para tanto, nos preocupamos em buscar formas que possibilitassem a troca de experiências de forma prazerosa e informal, na expectativa de que nos dessem pistas sobre os sentidos buscados por esta pesquisa.

Aproveitamos o momento em que a pandemia da Covid-19 apresentava dados de mortos mais baixos, mesmo que minimamente, bem como novos casos e acreditamos que poderia haver a estabilização na contaminação no estado de Alagoas, e iniciamos as tentativas de acesso aos/as *trabalhadores/as-industriário/as-egressos/as* da turma iniciada em 2018.

O processo de busca pelos/as interlocutores/as foi intenso, visto que além da autorização do Sesi Alagoas para realizar a pesquisa, seria preciso também contar com a autorização da empresa – lócus do estudo – em que ocorreu a experiência pedagógica. Vivenciamos a burocracia que envolveu diversas tentativas de contatos, envio de *e-mail* e visitas presenciais junto à empresa, durante um período de 5 meses – entre julho e dezembro de 2021. E comprovamos o nosso sentimento, de que havia realmente certa preocupação sobre possíveis resultados da pesquisa e, como isso poderia expor a indústria e seus colaboradores.

As sessões e as entrevistas só aconteceram após a negociação intermediada pela Supervisora Educacional do Sesi e do Setor de Recursos Humanos da empresa considerando que a coleta de dados seria realizada em uma das instalações da empresa. Finalizada a etapa burocrática, o RH assumiu o compromisso de, no dia agendado, disponibilizar o espaço e liberar os/as *trabalhadores/as-industriários/as-egressos/as* mais cedo para que pudessem dialogar conosco. Isso porque os sujeitos da pesquisa não podiam permanecer após o expediente, devido a outras atribuições a exemplo que boa parte do grupo continuava estudando nos anos finais de EJA, em parceria com o Sesi, nos moldes da “Nova” EJA.

Entendemos depois de presenciar as negociações das partes as respostas da chefia do setor de Recursos Humanos quando dizia “[...] não podemos conversar hoje com você” e aconteciam os adiamentos sem datas. Pois implicava em retirar o/a trabalhador/a do ambiente laboral, fato que também impactaria na produção. A empresa funciona em fluxo contínuo de 24 horas/dia, o que se tornou mais difícil em reunir o grupo de egressos/as em um horário unificado que pudessem participar do momento coletivo. E para tanto tínhamos que conciliar com as mudanças de turnos. Fomos também entendendo que fazer pesquisa no setor privado é mais complexo e requer o exercício de paciência.

A primeira sessão conversa foi agendada para o dia 26 de julho de 2021. Tivemos a preocupação de tornar o ambiente mais prazeroso e organizamos as mesas com as cadeiras em um grande círculo no espaço do restaurante, para que os trabalhadores pudessem ficar mais próximos uns dos outros. Nos reservamos cerca de 40 minutos com o grupo, para as sessões e as entrevistas, durante cinco segundas-feiras¹⁰⁹, dia determinado pela indústria, às 15 horas, após negociação.

No dia e horário agendado – 26 de julho –, comparecemos à empresa no espaço disponibilizado, e estávamos muito apreensivos. Em cada rosto observamos pelas expressões que os nossos interlocutores guardam uma expectativa, que inferimos ser acompanhada de desconfiança e certa insegurança de como iam expressar-se. Inicialmente tratamos de apresentar a eles o projeto de pesquisa, os objetivos, a justificativa, a metodologia, o cronograma de realização e os procedimentos das sessões conversa e das entrevistas, sempre destacamos a importância deles como partícipes. A aceitação foi unânime. Explicamos também ao coletivo a importância da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), daqueles que tivessem interesse em participar. Tivemos o comparecimento de 6 trabalhadores do total de 15 egressos, sendo 5 homens e 1 mulher.

Para não perdemos tempo, no mesmo dia, iniciamos a primeira sessão conversa, que durou cerca de trinta minutos. É importante dizer que 3 egressos não permaneciam mais na empresa. Não conseguimos contato com essas pessoas, visto que os números dos telefones registrados e os endereços no setor de RH não correspondiam mais àqueles constantes nas fichas. Na realidade, a pandemia da Covid-19 ainda permanece e sem tempo para terminar no Brasil e, especificamente, no estado de Alagoas. Isso desestabilizou as empresas e, sobretudo, os trabalhadores que tiveram de mudar das suas residências e abdicarem de bens de consumos que tinham adquiridos, pelo esforço do trabalho, a exemplo o celular.

No processo dessa primeira sessão, nosso objetivo inicial estava centrado em 3 temáticas: retorno para a escola; contribuição das experiências de vida; e como avaliavam essa jornada. Esse primeiro grupo se caracterizava por todos terem continuado os estudos, agora nos anos finais, conforme já mencionamos. As temáticas abordadas tiveram como objetivo

¹⁰⁹ Esse cronograma precisou ser revisto em virtude do avanço da Covid-19 em Alagoas no segundo semestre de 2021, que resultou na suspensão de reuniões coletivas dentro das instalações da indústria, e retomar somente em novembro de 2021 para realização de um segundo momento com o grupo.

identificar quais sujeitos estariam dispostos a dialogar posteriormente sobre suas experiências individuais. Compreendemos que o silêncio é também um ponto de atenção para o pesquisador.

Em nosso diálogo foram recorrentes as falas que lembravam suas experiências escolares anteriores – marcadas pelos movimentos pendulares – em que a escola na fase adulta nunca foi um ambiente confortável. Pois o tratavam como criança, o que nos alertou sobre a infantilização de práticas de EJA, sendo reconhecido pelos demais. Ressaltaram também o apoio da empresa para a conclusão dos estudos e de como – enquanto grupo que já se conhecia – puderam se apoiar nessa jornada, ao superar inclusive as expectativas dos familiares.

Considerando a riqueza desse momento convidamos o mesmo grupo para participar de uma segunda sessão conversa, que devido a uma nova onda da Covid-19 em Alagoas no segundo semestre de 2021, que resultou na suspensão de reuniões coletivas dentro das instalações da indústria, e ocorreu somente em 1º de novembro de 2021.

Em nosso segundo encontro, registramos a presença de 6 egressos, dos quais 3 não haviam participado do encontro anterior. Optamos por mudar a abordagem, e iniciar de forma descontraída a conversa à medida que cada egresso/a chegava ao restaurante/sala de aula da indústria, o que nos mostrou ser assertivo, visto que demonstraram estar mais confortáveis. Para esse dia, entregamos uma cópia impressa do portfólio desenvolvido por cada um durante a etapa de Reconhecimento de Saberes.

Iniciado nosso segundo diálogo, nós pedimos que olhassem seus portfólios e folhassem as páginas. Utilizamos o documento como um disparador de memórias, questionando-os “*O que vocês acham que mudou? Quem era essa pessoa e quem é hoje?*”. As respostas foram muito surpreendentes, pois alguns enfatizaram a melhora significativa na escrita. Encerramos esse momento com um egresso compartilhando com o grupo sobre como ele rompeu com seu silenciamento frente às pessoas, pois ele tinha vergonha de falar e ler em público e de como se considerava outra pessoa.

As duas sessões conversa realizadas nos deram pistas de quais sujeitos – destacados por suas falas e por seus silêncios – poderiam participar da etapa seguinte de nossa coleta de dados para a pesquisa. Ao fim de cada sessão convidamos alguns egressos/as para compartilharem suas experiências, e garantimos o anonimato de sua identidade. Dos 9 sujeitos-industriários/as-egressos/as presentes nas sessões conversa, e 4 participaram da entrevista história de vida.

4.5 ENTREVISTA HISTÓRIA DE VIDA

Compreendemos a entrevista história de vida de acordo com a perspectiva de Queiroz, M. I. P. (1988), quando afirma que a coleta de dados com os sujeitos ocorre “[...] através de sequências de experiências no decorrer do tempo” (p. 35), e buscamos encontrar no subjetivismo de cada sujeito-industriário/a-egresso/a os sentidos “[...] intraduzíveis [...] próprio dos indivíduos” (p. 39). Considerando as contribuições que recebemos advindas das sessões conversa, seria fundamental nos aprofundarmos na escuta dos sujeitos, e para isso, optamos pela entrevista história de vida por se constituir como,

A forma mais antiga e mais difundida de coleta de dados orais, nas ciências sociais, é a entrevista: considerada muitas vezes como sua técnica por excelência, [...] A entrevista supõe uma conversação continuada entre o informante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre o que versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho [...] (QUEIROZ, M. I. P., 1988, p. 20).

Para a realização das entrevistas, como informamos anteriormente preparamos um roteiro semiestruturado, porém compreendemos que ele seria um guia sem, no entanto, engessar o momento. Finalizada a barreira inicial que impunha dificuldades em reunir todo o grupo, recebemos o aval da indústria para articular individualmente com os/as egressos/as, e escolher o melhor horário de cada um. Definimos que cada momento duraria no máximo 40 minutos. Nossas conversas seriam realizadas em uma sala reservada, sem interrupções, com 2 cadeiras posicionadas frente a frente. Como todos já haviam assinado o T. C. L. E durante as sessões conversa informávamos nesse momento sobre a gravação de áudio para iniciarmos com o roteiro semiestruturado.

Para a definição dos/as egressos/as que participariam desse momento, nós definimos como critérios: a escolha das 2 egressas da turma, considerando que nos momentos anteriores uma havia participado ativamente e outra optara pelo silêncio e, 2 egressos, que se propuseram espontaneamente em participar.

Nosso maior desafio estava em nos distanciarmos de um depoimento, e nos aproximarmos da história de vida, que segundo Queiroz M. I. P. (1988, p. 19-21) “é o

informante quem decide o que vai relatar, enquanto o pesquisador se mantém, tanto quanto possível, silencioso”. Para isso, lançamos inicialmente provocações sobre sua trajetória de vida, abordando as temáticas já respondidas durante a produção de seu portfólio, e na sequência, nos debruçamos na tentativa de compreender as percepções dos/as egressos/as sobre a jornada escolar na Metodologia de Reconhecimento de Saberes.

Por fim, adentramos nas perspectivas dos/as egressos/as quanto às mudanças advindas com a conclusão dos anos iniciais e continuidade dos estudos. Ao final de nossa conversa, apresentamos mais uma vez o portfólio de cada um. Nesse momento, abríamos aleatoriamente e discutíamos sobre as informações inseridas à época e de como os sujeitos se viam hoje. Esse momento foi de grande importância, pois era nítido como os silêncios se quebravam e de como cada um se percebia enquanto sujeito da aprendizagem, conforme detalhamos na Seção dedicada à análise.

4.6 ANÁLISE DOCUMENTAL

Antes da análise documental foram realizadas buscas pelos documentos no Sesi/AL, bem como nos arquivos de domínio público de seu Departamento Nacional. Ressaltamos nossa dificuldade em encontrar memórias escritas, e ficou muitas vezes restritos a pesquisas que continham em seu pano de fundo a instituição. Encontramos Atas de Resultados, muitas vezes organizadas dentro de caixas em papéis “soltos”, porém nos permitiram reconstruir a memória da entidade no contexto nacional e, quando possível, local, por meio da oferta de programas e matrículas.

Um dos primeiros passos para a reconstrução da memória do Sesi/AL foi a busca de caixas de arquivo, localizadas na sede da Escola Sesi de Educação Básica Industrial Abelardo Lopes, localizado no bairro da Cambona na capital alagoana. Recordamos que à época em que atuei¹¹⁰ na função de secretário escolar havia encontrado diversos documentos relacionados à EDA e os organizara em caixas. Em paralelo a nossa busca foi em direção aos acervos digitais

¹¹⁰ Retornei à primeira pessoa para esclarecer que minha experiência profissional atuando dentro de uma secretaria escolar da entidade foi fator facilitador para encontrar alguns dos documentos que compõem nossas fontes nesta pesquisa.

presentes nas bibliotecas do Departamento Nacional do Sesi, documentos cedidos por funcionários de outros Departamentos Regionais, e outros referenciados em pesquisas acadêmicas, que nos dariam pistas para a “costura” desta pesquisa.

Nessa direção, categorizamos os documentos institucionais que nos permitiram compreender a trajetória da instituição no campo da EDA, conforme quadro abaixo:

Quadro 15 - Documentos Institucionais

DOCUMENTO	ESPECIFICAÇÃO	CONTRIBUTOS PARA AS ANÁLISES
Fichas de Matrículas	Foram analisadas 15 fichas de matrículas dos/as egressos/as da turma dos anos iniciais iniciada em 2018 por meio do PNEJA	Seção 3, 4 e 5
Regimento Escolar (2015)	Caracteriza o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PNEJA) desenvolvido pelo Sesi/AL, denominado institucionalmente de “Nova” EJA.	Seção 2, 3 e 4
Projeto de Cursos Sesi para EJA (2015)		
Metodologia de Reconhecimento de Saberes: Material introdutório (2016)		
Metodologia de Reconhecimento de Saberes: Matriz de Referência Curricular (2016)		
Metodologia de Reconhecimento de Saberes: Processos e Instrumentos (2016)		
Educação para a Nova Indústria (2007)	Traz a perspectiva estratégica do Sesi/DN para a EJA no período de 2007-2015	Seção 2
Atas de Resultados Finais (1956 – 2018)	Permite contabilizar o número de matrículas de acordo com o marco temporal e programa educacional vinculado	Seção 2
PLANO DE TRABALHO – CONVÊNIO 828070/2005 – ETAPA 2006 (2007)	Apresenta um panorama das ações do Programa Brasil Alfabetizado no período de 2003 a 2005	Seção 2
ViraVida: uma virada na vida de meninos e meninas no Brasil (2010)	Apresenta o programa Vira Vida, voltado para os jovens da EJA em situação de vulnerabilidade	Seção 2
Sesi para o desenvolvimento sustentável (2012)	Apresenta a perspectiva da Indústria em relação ao aumento do nível educacional do trabalhador	Seção 2
O SESI, o Trabalhador e a Indústria: Um Resgate Histórico (2008)	Traça um panorama histórico da entidade desde sua criação, bem como adesão dos Departamentos Regionais a CNI	Seção 2
Panorama Atual: Educação, Esporte, Cultura, Lazer, Saúde e Segurança no Trabalho, Responsabilidade	Contextualiza a EJA dentro das ações promovidas no âmbito do Governo Federal e de como a entidade pode apoiar.	Seção 2

Social Empresarial, Sindicatos e Indústria (2008)		
Sistema de avaliação de competências do Projeto SESI por um Brasil alfabetizado (2005)	Caracteriza o processo de avaliação por competências dentro do Programa SESI Alfabetização do Trabalhador	Seção 2
Portfólios de Reconhecimento de Saberes – anos iniciais (2018)	Documento produzido pelos sujeitos-industriários/as-educandos/as à época da materialização da turma piloto	Seção 5

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

No campo normativo, nós elencamos abaixo os principais documentos que nos subsidiaram na contextualização da EJA enquanto modalidade de educação, bem como as pistas encontradas na legislação – nacional e local – que traziam a perspectiva de Reconhecimento de Saberes.

Quadro 16 - Documentos Normativos

DOCUMENTO	ESPECIFICAÇÃO	CONTRIBUTOS PARA AS ANÁLISES
Constituição Federal de 1988 Lei de Ensino 9.394/1996	Inclusão da EJA enquanto direito	Seção 2 e 3
Parecer CFE 699/1972	Define as funções do Ensino Supletivo normatizadas pela Lei de ensino nº 5.692/1971	Seção 2
Parecer CNE/CEB nº 11/2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos	Seção 2
Parecer CNE/CEB nº 01/2016	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	Seção 2, 3 e 4
Parecer CNE/CEB nº 01/2019	Análise do Regulamento do Projeto de Cursos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em regime de experiência pedagógica do Serviço Social da Indústria (SESI), aprovado pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2016.	Seção 3
Resolução CEE/AL 18/2002	Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas	Seção 3

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

Esse corpus documental foi fundamental para compreendermos nosso objeto de estudo, considerando suas influências nos contextos político e econômico.

4.7 DA ANÁLISE DOS DADOS

Esse processo resultou da análise dos dados advindos de várias fontes e inclui com destaque a organização sistemática das transcrições das duas sessões conversa e das entrevistas de história de vida com os/as trabalhadores/as-industriários/as-egresso/as somadas aos registros dos portfólios. A ideia é a compreensão dos materiais acumulados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Inicialmente foram realizadas as transcrições das falas de nossos interlocutores, organizando-as em um quadro referencial-comparativo no intuito de identificarmos as recorrências e similaridades. O desafio estava em compreender que a temporalidade em que cada registro ou narrativa havia sido captada por nossa pesquisa, estava carregada de sentidos, que poderiam ser distintos ou terem permanecidos na condição de educando/a de egresso/a.

Com base nos resultados das transcrições e considerando as recorrências e complexidades das narrativas, os dados empíricos se configuram em dimensões e categorias de análise, organizadas conforme quadro que segue:

Quadro 17 - Dimensões e categorias de análise que emergiram a partir das narrativas

DIMENSÕES DE ANÁLISE	CATEGORIAS EMERGENTES
Implicações da precoce entrada no mercado de trabalho: passado/presente	1. Trabalho e escola; 2. Sentimento de insegurança.
Escolarização interrompida: <i>dentrofora</i> do ambiente escolar	3. Movimentos pendulares.
Reconhecimento de Saberes na perspectiva do/a trabalhador/a: os sentidos percebidos-destacados	4. Atos limites: Busca pela leitura e escrita; 5. Sonhos possíveis: saberes apreendidos.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

As múltiplas narrativas das histórias de vida serão analisadas em 3 dimensões, com suas respectivas categorias, na Seção que se segue. Ao final nos darão a visão pormenorizada como “resposta” ao nosso objeto de pesquisa, considerando os objetivos e as indagações delineados.

5 NARRATIVAS DOS/AS EGRESSOS/AS: O QUE AS VOZES REVELARAM

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, *Velhos Amigos*, 2003

Delineamos esta Seção inspirando-nos em sonhos, expectativas e histórias de luta pela sobrevivência dos sujeitos que foram nossos/as interlocutores/as nesta pesquisa, que como diz na epígrafe acima são “[...] pessoas mais simples [que] têm algo surpreendente”, tanto nos aspectos individuais como nos relacionados às suas famílias. Sujeitos adultos, homens e mulheres que os assumimos como *praticantespensantes* e heróis/heroínas anônimos/as (CERTEAU, 2014), que se valeram de suas táticas para enfrentar as *situações limite*¹¹¹ (FREIRE, 1980) impostas pela vida.

Esta dissertação buscou conhecer em que sentido a Metodologia de Reconhecimento de Saberes nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos considerou ou não os saberes do/a trabalhador/a-industriário/a-educando/a, para a sua formação em uma turma materializada nas instalações de uma empresa do segmento industrial, ofertada pelo Serviço Social da Indústria (Sesi) – Departamento Regional de Alagoas. Teve como problematização: *Até que ponto os saberes dos sujeitos-industriário/a-egressos/as foram valorizados e reconhecidos com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes, no processo de formativo?* Essa problematização desdobrou-se em outras questões, tais como: Quem são esses sujeitos? De onde vieram? Quais seus sonhos? Por que retornaram?

A Seção em foco é composta em dois âmbitos. No primeiro caracterizamos os/as interlocutores/as da pesquisa, com destaque à referência que cada um/a fez na sua narrativa no *quem sou eu* constante no portfólio por ser um documento que assume “[...] a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a sua ‘verdade’ ”

¹¹¹ As situações limite se dão pelas contradições que envolvem os indivíduos, “produzindo-lhes uma aderência aos fatos, levando-os a perceberem como *fatalismo* aquilo que lhes está acontecendo” (OSOWSKI, 2019, p. 432), silenciando-os frente à sua “força esmagadora” (FREIRE, 1980, p. 32).

(grifo nosso) (GOMES, A., 2004, p.14), constituindo-se como fio condutor de uma memória “subterrânea” fragmentada que,

[...] depende em grande parte da organização desses pedaços, fragmentos de fatos e episódios separados. O passado, assim, é **descontínuo**. A consistência e o significado desse passado e da **memória** articulam-se à elaboração de projetos que dão sentido e estabelecem continuidade entre esses diferentes momentos e situações. (VELHO, 1999, p. 103) (grifo nosso).

Esta descontinuidade nos desafiou, também, a entremear na análise das dimensões e suas respectivas categorias fragmentos da vida de cada sujeito por meio da oralidade – na condição de egresso/a -, que ao assumir o papel de complementaridade, auxiliou na reconstrução das lembranças que traziam de si. O que muitas vezes são impossíveis de serem narradas, por não poderem aparecer, é que socialmente, não possuem reconhecimento e legitimação e por isso se abrigam na memória subterrânea (POLLAK, 1989, p. 4).

No segundo âmbito, comentaremos as dimensões e as respectivas categorias o que para tanto recorreremos além dos portfólios, às sessões conversa e às entrevistas de história de vida – fontes que produziram os corpora deste estudo. As dimensões e categorias foram definidas considerando uma postura vigilante da nossa parte, diante das informações coletadas, em busca dos seus significados e sentidos, como veremos a seguir, tendo o cuidado de não nos centrar em uma compreensão espontânea dos dados.

A primeira diz respeito às *Implicações da precoce entrada no mercado de trabalho: passado/presente*, que sintetizou as falas decorrentes das experiências escolares iniciais dos sujeitos interlocutores da pesquisa, ao fazerem referências às suas famílias. E as implicações desse contexto nas suas trajetórias escolares articuladas com o envolvimento precoce no trabalho e, de como se situam no cenário das transformações tecnológicas da sociedade e no mercado do trabalho. Essa dimensão instituiu duas categorias: *Trabalho e escola*; e *Sentimento de insegurança*.

A segunda dimensão *Escolarização interrompida: dentrofora do ambiente escolar*, agrupou narrativas dos/as interlocutores/as que foram recorrentes acerca das inúmeras tentativas de retorno à escola, marcadas pelas dificuldades estruturais dos espaços,

descompasso metodológico e o reflexo do cansaço pelo dia de trabalho. Esse agrupamento resultou em uma categoria: *Movimentos pendulares*.

E por fim, a terceira *Reconhecimento de Saberes na perspectiva do/a trabalhador/a: os sentidos percebidos-destacados*, contendo os anseios, os sonhos, as impressões e a iminência de concluir os anos iniciais e nessa direção foram destacadas duas categorias: *Atos limites: a busca pela leitura e escrita* e *Sonhos possíveis: saberes apreendidos*.

5.1 DA CARACTERIZAÇÃO – QUEM SOU EU

Para essa caracterização consideramos os escritos dos/as egressos/as nos seus portfólios que foram produzidos durante a etapa inicial do Reconhecimento de Saberes articulados com falas das sessões conversa¹¹² e as entrevistas história de vida realizadas, como já mencionamos, e com isso atualizamos as informações dos sujeitos. É que a vida é dinâmica e existe um intervalo de 2 anos entre o que escreveram e o que nos narraram, tempos depois. Essas pessoas que vivenciaram a referida experiência e desafiaram as condições adversas impostas pela vida e, que concluíram os anos iniciais no Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Sesi (PNEJA) perfizeram um total de 15 egressos/as dos quais 9 concordaram em participar, cujas notificações desses últimos sintetizamos no quadro que segue:

Tabela 5 - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

NOME ¹¹³	GÊNERO	COR/RAÇA ¹¹⁴	ESTADO CIVIL	IDADE	FILHOS	NATURALIDADE	MORADIA
Bethânia	Feminino	Branca	Casada	61	2	Santana do Mundaú/AL	Tabuleiro do Martins Maceió/AL
EXPERIÊNCIA COM TRABALHO	TEMPO			FUNÇÃO ¹¹⁵		ATIVIDADES	
	<i>Informal</i>			Vendedora de revistas			

¹¹² Tomamos como referência a data de 26/07/2021, visto que foi o primeiro contato com os/as egressos/as para entrevistas.

¹¹³ Todos os nomes são fictícios para resguardar a identidade de cada interlocutor.

¹¹⁴ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foram definidos como conceitos e métodos das Características Étnico-Raciais da População as referências a cor/raça (IBGE, 2011), adotando a seguinte nomenclatura: *branca, preta, parda, amarela, indígena, e não declarada*. Esse referencial também é adotado pelo censo educacional promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), preenchido anualmente pelas instituições educacionais no Brasil.

¹¹⁵ Considerando que os Portfólio traziam informações relacionadas as experiências laborais, em nossas sessões conversas buscamos explorar os registros no intuito de compreender quais atividades exerciam, bem como o que consideraram como aprendizagens não formais.

		3 anos		Auxiliar de serviços gerais		Limpeza de loja de móveis	
		16 anos		[atual] Auxiliar de serviços gerais		Limpeza de fábrica de sorvetes e picolés	
Caetano	Masculino	Não declarada	Casado	52	2	Canhotinho/PE	Tabuleiro do Martins Maceió/AL
EXPERIÊNCIA COM TRABALHO	TEMPO		FUNÇÃO		ATIVIDADES		
	<i>Informal</i>		Trabalhador rural		Capinagem		
	26 anos		[atual] Operador de máquinas		Envazando polpas de frutas de 100g		
Elis	Feminino	Preta	Solteira	46	1	Atalaia/AL	Pilar/AL
EXPERIÊNCIA COM TRABALHO	TEMPO		FUNÇÃO		ATIVIDADES		
	<i>Informal</i>		Auxiliar de cozinha		Lavava pratos em restaurante		
	< 1 ano		Doméstica		Cuidadora de idosos		
	< 1 ano		Auxiliar de limpeza		Limpeza de prédios pós obra.		
	2 anos		Salgadeira		Fabricação de salgadinhos de festa		
Não informou		[atual] Auxiliar de serviços gerais		Limpeza de fábrica de sorvetes e picolés			
Francisco	Masculino	Preta	Casado	50	1	Maceió/AL	Jacintinho Maceió/AL
EXPERIÊNCIA COM TRABALHO	TEMPO		FUNÇÃO		ATIVIDADES		
	<i>Informal</i>		Garçom				
	Não informou		Servente		Fazendo massa e carregando tijolo		
	10 anos		[atual] Auxiliar de produção		Fabricando sorvete, picolé e colocando caixa		
Ivan	Masculino	Não declarada	Casado	50	2	Maceió/AL	Tabuleiro do Martins Maceió/AL
EXPERIÊNCIA COM TRABALHO	TEMPO		FUNÇÃO		ATIVIDADES		
	<i>Informal</i>		Trabalhador rural				
	4 anos		Auxiliar de serviços gerais		Reposição na entrega na área de frios		
	1 ano		Trabalhador rural		Limpeza, juntando cana		
	7 anos		Auxiliar de produção		Embalagem de sorvetes		
	4 anos		[atual] Auxiliar de produção		Lavagem de máquinas de sorvete		
João	Masculino	Preta	Casado	43	1	Maceió/AL	Chã de Bebedouro Maceió/AL
EXPERIÊNCIA COM TRABALHO	TEMPO		FUNÇÃO		ATIVIDADES		
	<i>Informal</i>		Feirante				
	< 1 ano		Pintor		Pintava parede		
	11 anos		[atual] Auxiliar de produção		Arrumar polpas de frutas, abastecer os freezers		
Milton	Masculino	Parda	Casado	36	1	Maceió/AL	Feitosa Maceió/AL
EXPERIÊNCIA COM TRABALHO	TEMPO		FUNÇÃO		ATIVIDADES		
	< 1 ano		Servente		Reformando praças e jardins		
	1 ano				Ajudante de gesso		
	< 1 ano				Fazia massa, carregava tijolos, rejuntava cerâmicas		
	8 anos		[atual] Auxiliar de produção		Faz sorvetes especiais		
Raimundo	Masculino	Preta	Casado	44	3	Santana do Mundaú/AL	Cidade Universitária Maceió/AL
EXPERIÊNCIA COM TRABALHO	TEMPO		FUNÇÃO		ATIVIDADES		
	3 anos		Auxiliar de solda		Fabricação de sacolas plásticas		
	3 anos		Aglutinador		Derretimento de plásticos		
	16 anos		[atual] Auxiliar de entrega		Entrega de sorvetes e picolés		
Roberto	Masculino	Parda	Casado	42	3	Cajueiro/AL	Marechal Deodoro/AL
EXPERIÊNCIA COM TRABALHO	TEMPO		FUNÇÃO		ATIVIDADES		
	<i>Informal</i>		Trabalhador rural		Cortava e pesava cana		

	< 1 ano		Cortava cana
	1 ano	Auxiliar geral	Controlava a pesagem da cana
	1 ano	Auxiliar técnico	Instalação de portão eletrônico e alarmes
	Não informou	[atual] Auxiliar de manutenção	Conserto de máquinas industriais

Fonte: Sesi/AL (2018), organizado pelos pesquisadores (2022).

Esses heróis/heroínas anônimos/as com os quais dialogamos se apresentam como sujeitos adultos, na faixa etária de 36 a 61 anos, com predominância do gênero masculino, casados/as e com filhos/as. Nascidos/as em sua maioria fora dos centros urbanos, em meio rural, “pobres, negros, moradores das periferias” (ARROYO, 2017, p. 24). É que morar na periferia é conviver desde a “precariedade dos equipamentos e serviços, à insegurança do dia a dia” (MAGNANI, 1992, p. 200), configurando-se como espaços mais acentuadamente violentos e dominados por facções.

Essa realidade está explícita no portfólio de *Sr. Milton* que registrou morar com a esposa e um filho no bairro “[...] Chã de Bebedouro¹¹⁶. É um lugar violento, briga de facção, [tem muita] morte. A polícia tomou conta, [e] se acalmou. Passei 1 ano longe de casa, por conta do meu irmão que vendia droga”. Essa vulnerabilidade social, marcada pela violência em seus bairros-moradia também foi destacada por *Sr. Francisco*, reforçando em sua fala o que registrou: “[...] moro com minha esposa e meu filho no Jacintinho¹¹⁷, [um bairro situado na periferia urbana de Maceió que] não era violento, [mas] hoje está” (primeira sessão conversa; 26/07/2021).

Compreendemos que nossos interlocutores são ocupantes de um lugar social tão comum ao sujeito da EJA, modalidade considerada como “última porta de emergência” (ARROYO, 2017, p. 26), em mais uma tentativa de permanecer em espaços de aprendizagens.

¹¹⁶ Bairro periférico localizado na região central de Maceió/AL. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012) sua população é estimada em 10.541 habitantes. Atualmente encontra-se inserido no contexto de um acidente geográfico provocado pela extração de sal-gema que ocasionou na desmobilização da população residente na região.

¹¹⁷ Bairro periférico localizado na região central de Maceió/AL, marcado pelo forte comércio informal nas ruas, cercado por diversas ocupações de moradias irregulares dentro dos acidentes geográficos – comumente denominadas de “grotas” e altos índices de criminalidade. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012) sua população é estimada em 86.514 habitantes – sendo o segundo bairro mais populoso da capital alagoana -, dos quais 63,10% e são predominantemente das cores preta e parda.

5.2 IMPLICAÇÕES DA PRECOCE ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO: PASSADO/PRESENTE

As narrativas que envolveram esta dimensão apresentaram dois movimentos passado/presente. O primeiro marcadamente traz a memória subterrânea, uma vez que os interlocutores trouxeram lembranças relacionadas do trabalho - leia-se trabalho infantil -, como coexistência, ou seja, os que deixaram de estudar, mas continuaram trabalhando em uma idade que legalmente deveriam encontrar-se na escola. O segundo movimento, contando com memória presente, quando demonstraram as inseguranças vividas percebidas-destacadas (FREIRE, 2020d, p. 277) como resultado da baixa qualificação, e que os/as amedronta frente as constantes transformações dos modelos de ocupação associados cada vez mais ao uso da tecnologia, o que os/as encorajaram constituindo-se em atos-limite (FREIRE, 2020d, p. 278), no retorno à sala de aula em um outro formato diferente do anteriormente vivenciado.

5.2.1 Trabalho e escola

Considerando a condição social e histórica do ser humano cuja constituição de suas aprendizagens se dá pelas relações estabelecidas no processo de vida, o espaço escolar – por muitas vezes - assume papel de reconhecimento imaterial da humanidade (BRANDAO, 1995), isso porque homens e mulheres são,

[...] seres transformadores e criadores [que vivem em] permanente relação com a realidade, produz, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, [essas pessoas], simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. (FREIRE, 2020a, p. 128)

Essa citação nos alerta para o cuidado que devemos ter de não distanciarmos desse reconhecimento da ação transformadora da realidade objetiva de sujeitos, a exemplo os/as nosso/as interlocutores/as que avançaram/avançam do biológico, porque são, sobretudo,

históricos e sociais com condições de produzirem culturas (VIGOTSKI, 1998). E de realizarem ações de intervenções o que para tanto requer a luta contra todas as práticas de desumanização (FREIRE, 2020b), que são carregadas de desvalorização de quem não detém o conhecimento formal, trazendo para a escola o sentido de única possibilidade de ascensão.

A partir desse sentimento que nos disse Brandão (1995) comentamos sobre a categoria em foco, iniciando por um dos nossos interlocutores que o denominamos de *Sr. Milton*, auxiliar de produção de sorvetes especiais, oriundo de uma numerosa família de 7 filhos. Relata que deixou de estudar porque se casou cedo - fato que geralmente acontece mais com as mulheres -, e saiu da residência dos pais aos 16 anos em busca de trabalho para o sustento da família que passou a assumir.

No entanto, ainda na casa de seus pais constava no portfólio: “*Comecei a trabalhar com 12 anos, vendia verdura, ajudava em casa vendendo [o Jornal] Gazeta [de Alagoas] e dava o dinheiro todo em casa. Sabia passar o troco quando o dinheiro era pequeno, quando era muito [valor mais alto] eu dizia que não sabia*”. Os registros se sequenciam: “*Tinha dois irmãos, eu sou o do meio, um foi alcoólatra e o outro usava drogas, mas já saíram dessa vida*”, mesmo assim durante a entrevista repetiu com alegria o que constava no seu portfólio “[...] tive uma infância “show de bola”¹¹⁸ (segunda sessão conversa, 01/11/2021).

A fala retrata a história de uma pessoa nascida na periferia urbana de Maceió, que como muitos sujeitos da EJA, precisou iniciar no trabalho infantil assumindo as responsabilidades financeiras para contribuir com a sobrevivência da família. E assim aprendeu a matemática com a vida “passando troco” e conheceu o dinheiro, mesmo sem a noção de que socialmente existia/existe uma outra matemática. Essa fala do *Sr. João* retrata a importância de ser indispensável na sala de aula de EJA superar a postura “[...] tão persistente dos currículos de ignorar [...] [os] saberes da experiência do trabalho precoce, injusto” (ARROYO, 2013, p. 92), considerando os cotidianos, e trazer o tempo da escola para o compasso da vida.

Retornou à escola depois de muito tempo por ser no ambiente de trabalho o que facilitava o seu acesso, sem necessidade de deslocamento, que não requeria custos com passagens e o enfrentamento de um espaço escolar com muitos jovens. Sua maior motivação é que queria aprender mais, principalmente ler e escrever, o que nos fez inferir que o *Sr. Milton* era um analfabeto funcional – codificava e decodificava palavras soltas e dominava a escrita do

¹¹⁸ Expressão popular usada no Nordeste que significa dizer que “a vida está uma maravilha”.

seu nome. Seu maior sonho é ver o filho que estuda em uma escola pública, jogando futebol profissional. Compreendemos o seu desejo latente, de ascensão econômica. Sobre suas experiências de trabalho cuidando de praças e jardins na função de servente narrou:

[No trabalho] aprendi que tem que cuidar bem das plantas, manter as praças limpas. Já fui ajudante de gesso. Aprendi a colocar gesso também e hoje se precisar trabalho na área. Aprendi a rebocar paredes, fazer alvenarias. [Hoje] faço serviços básicos em casa. [No emprego atual] aprendi muito com um colega de trabalho que não está mais na empresa. Foi ele que me ajudou com todas as receitas e vários tipos de sorvetes e até hoje estou atuando na área. (entrevista história de vida)

Essas múltiplas ocupações exercidas durante a vida são decorrentes das precárias condições das atuações que fora submetido, porém são assumidas por nosso interlocutor como táticas de sobrevivência, pois – a seu ver – possibilitou que nunca esteve “desempregado”, mesmo sem ter os seus direitos de trabalhador garantidos, ingenuamente não compreende que “[...] esses [atuações] não [lhes garantiram] o direito ao trabalho justo e digno [na dimensão que os] direitos humanos” (ARROYO, 2013, p. 98), defendem. É pelo desvelar dessa ingenuidade, que os nossos sujeitos, na prática não materializaram de forma clara as injustiças vivenciadas, tendo em vista que o “tornar-se cidadão” assume o mesmo sentido de “profissionalizar-se”.

Mostrou, também, na sua narrativa que os seus aprendizados nas tarefas braçais foram decorrentes da interação com os seus pares e comprova quando afirma “[Gosto] de trabalhar com pessoas boas. O dono era uma pessoa ótima, ajudava todo mundo. Aprendi a ser mais profissional e a ser pintor, pois eu era auxiliar e me ensinaram a ter organização” (entrevista história de vida). Esse processo de interação que se refere o interlocutor, que o tornou um “profissional”, enquanto trabalhador-aprendente que permaneceu/permanece na sua função na fábrica de sorvete nos faz refletir sobre a aprendizagem enquanto experiência social (VIGOTSKI, 1998), mediada pela interação entre a linguagem e a ação dos indivíduos com o meio.

O Sr. *Francisco* narrou que possui 7 irmãos. Recordou-se vagamente – ao fazer um esforço de memória - que estudou em uma escola pública, porém “a professora faltava muito e não aprendia” (primeira sessão conversa, 26/07/2021), que o desestimulou, considerando que

já era um trabalhador-infantil. Isso porque desde criança ajudava a servir mesas no bar que pertencia a seu pai – que se dizia autônomo -, junto com seus irmãos, além de dividir o tempo com os afazeres domésticos. Demonstrou sentir-se mais atraído pelos ambientes das suas ocupações do que pela escola. Isso nos faz refletir que o currículo dessa escola era prescrito ou não levava em consideração as experiências sociais, pois “quando [...] são ignoradas se ignora o trabalho humano” (ARROYO, 2013, p. 117), que concordamos com o autor se tratar da experiência mais determinante do conhecimento.

Aos 18 anos, o nosso interlocutor aprendeu o ofício de servente, ao realizar um serviço pesado e reafirmou, o que estava escrito no seu portfólio,

[...] minha **infância** foi boa, jogava bola. Meu pai tinha um bar e **a gente tomava conta**, ajudava a servir. Aprendi um pouco do jeito que é a vida. Tenho 6 irmãos por parte de mãe. Ajudava em casa, varria, lavava prato, cuidava dos irmãos. Sou um cidadão de bem, gosto de trabalhar para [sustentar] minha família (primeira sessão conversa, 26/07/2021). (grifo nosso).

Em sua fala, não demonstra amargura, considerando todas as ocupações – do ajudar a servir no bar do seu pai às práticas domésticas -, que fez na sua infância e ao “jogar bola”, inferimos que centrava no jogo a sua alegria de viver. E assim revelou “Aprendi um pouco do jeito que é a vida”, sem perceber que foi uma vida do direito negado e de trabalho infantil, que o fez adulto de forma precoce. Concordamos com Sung (2000, p. 11) quando afirma que “há nas relações mercantis e nas relações sociais [...] uma ausência que grita, mas que as aparências [...] escondem”, o que para nós é compreendida como ingenuidade de sua leitura do mundo enquanto sujeito oprimido.

Em sua fala nada expressa sobre a ausência do espaço escolar, inferimos que a vida ocupou esse espaço e o fez interagir com outras agências de letramento como a rua, o trabalho e a família, de forma predominante, e com isso acumulou saberes que o ajudou a sobreviver. Narrou que como servente na construção de um prédio, fazia massa, carregava tijolo, o que o deixava exausto e não pensava em retornar ao ambiente da sala de aula. No período em que dialogamos permanecia empregado e operava a máquina de embalagem de picolés.

De um contexto da dureza do trabalho na zona rural, o *Sr. Ivan* recorda que na sua infância teve apoio nos estudos “primários”¹¹⁹ juntamente com o seu irmão gêmeo. Esse apoio – estímulo e ajuda nas tarefas escolares - adveio de duas irmãs mais velhas, porém não foi o suficiente para permanecer estudando, pois precisou trabalhar na limpa e entrega de cana-de-açúcar, o que o fez migrar da capital para o interior. A limpeza da cana - como era braçal, não exigia leitura e escrita, assim está escrito no seu portfólio.

Ao descrever sobre sua infância, nosso interlocutor afirma: “[...] fui uma criança gêmea muito feliz. *Comecei a trabalhar com 12 anos* para ajudar meus pais. [...]” e repetiu “Só pensava em trabalhar para ajudar meus pais. Estudava um horário, mas não deu pra continuar, o cansaço não permitia, ou estudava ou trabalhava” (primeira sessão conversa, 26/07/2021). Diante desse depoimento, constatamos a necessidade de ações voltadas à permanência material (REIS, 2009), como instrumento de subsídio para promoção da continuidade dos sujeitos nos espaços escolares, a exemplo de bolsas de estudos, porém – de forma solitária – não garante a permanência, sendo preciso também estabelecer “conexões simbólicas” (FREITAS, M.; TORRES; REIS; 2021, p. 7), construídas pelas relações dialógicas nos espaços de aprendizagem.

O *Sr. Ivan* sofreu um acidente de trabalho que quase perdeu a mão, mas após o período de recuperação, a empresa o manteve atuando como limpador das máquinas, o que o surpreendeu por que geralmente, quando o benefício¹²⁰ (BRASIL, 1991) termina, o comum é ser despedido. Retorna à escola no ambiente de trabalho, mas afirmou que a matemática permanece sendo a sua grande dificuldade, igualmente, quando estudou na chamada idade certa. Essa dificuldade apresentada é por nós compreendida como consequência de um ensino bancário da matemática, marcado pelo “depósito” de conteúdos fracionados, carentes de contextualização, lecionados sob uma perspectiva tradicional que não faz articulação (ARROYO, 2013) com os cotidianos que os trabalhadores vivenciaram, o que contribui na manutenção de uma consciência ingênua (FREIRE, 2020d), tornando-se um obstáculo à educação libertadora.

¹¹⁹ Terminologia utilizada na época de vigência da Lei de ensino 5.692/1971 para se referir ao que hoje chamamos de ensino fundamental – anos iniciais.

¹²⁰ O *Auxílio-Acidente* é um benefício previdenciário indenizatório do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), previsto na Lei 8.213/91, que garante aos segurados – leia-se trabalhadores formais - que sofrem qualquer categoria de acidente que resultam em sequelas que diminuem a sua capacidade para o trabalho. O tempo de afastamento laboral é definido por perícia médica especializada.

Com o início ainda mais precoce no mercado de trabalho, encontramos o *Sr. Caetano* – operador de máquinas. Ele afirma que veio de uma família unida e feliz. Por ser o filho mais velho, sua infância se dividiu entre trabalhar – antes dos 10 anos de idade –, brincar, ajudar nos serviços de casa e estudar. Na sessão conversa relatou olhando para os companheiros de trabalho em tom bastante positivo: “[...] foi ótima [a infância], eu brincava, trabalhava e ainda ajudava em casa. [...] Comecei a trabalhar com 8 anos, até hoje continuo trabalhando” (primeira sessão conversa, 26/07/2021). Nos pareceu que era uma informação desconhecida daquelas pessoas com quem convivia diariamente.

Por sua vez o *Sr. Caetano* narrou, que dos seus 52 anos, 46 deles foram dedicados ao trabalho, chamando-nos atenção em sua fala ao relatar que na infância a brincadeira e o trabalho ocupavam o mesmo espaço. Por vezes, timidamente, falou sobre sua dura jornada de trabalho, se definindo com um temperamento “muito explosivo” decorrente do acúmulo de muitos anos de luta pela sobrevivência. Sua “maior escola foi a vida”, e aprendeu tudo que sabe vendo os outros fazerem.

Demonstra o nosso interlocutor, que a aprendizagem requer sempre uma articulação com outras pessoas o que nos faz recorrer novamente a Vigotski (1998), quando defende que a interação é a base para que o indivíduo consiga compreender as representações de seu grupo social, aprendendo de verdade. Complementa ainda o *Sr. Caetano*, que o que mais gosta de fazer é trabalhar, pois “sem trabalho eu não sou nada”. Não distingue o quanto já foi explorado sem carteira assinada e sem tempo para se aposentar.

Percebemos que o *Sr. Caetano* se constitui na negação de direito de ser criança, uma vez que a exploração infantil ocupou esse espaço, o que também aconteceu com o colega *Ivan* e os demais, que se referiram à entrada precoce no trabalho e o abandono da escola como uma questão naturalizada, vista como proeza – sobre a vida real –, sem terem consciência da realidade de exploração que passaram e os impediu de escolher estudar em vez de trabalhar, o que os expôs a um processo de desumanização a que foram submetidos ao longo das suas vidas (FREIRE, 2020a).

A mais velha do grupo de egressos, a *Sra. Bethânia* é de uma família de 9 filhos, e precisou se dedicar aos cuidados domésticos, e cuidar de seus irmãos mais novos. Com certa tristeza recorda: “[...] [minha infância] não deu pra ser melhor, tive que cuidar dos meus irmãos para minha mãe trabalhar” (entrevista história de vida). Registrou, no seu portfólio que

começou a trabalhar fora de casa já na primeira década de sua vida. Comunicativa, considera-se uma “mulher alegre e de bem com a vida”.

Sempre trabalhou com serviços gerais, atividade que exige grande esforço físico, dedicando-se à limpeza dos espaços, onde ainda permanece. Proibida pelo pai de estudar, por não “[...] admitir filha estudando à noite na cidade” (entrevista história de vida). Essa atitude proibitiva remete-nos à tentativa de silenciamento das “[...] mulheres e crianças, os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada” (LOURO, 2004, p. 444).

Essa submissão que a autora se refere remonta da perspectiva do século XIX ainda no contexto de uma sociedade escravocrata, porém percebemos que para nossa interlocutora a constituição social não mudou, e está impregnada na cultura de concepções machistas e retrógradas que – em uma trajetória, dita, de sucesso – permitir-se-ia às mulheres estudar desde que fosse a “doutrina cristã [...] o bordado e a costura” (LOURO, 2004, p. 444). De maneira enfática e em tom de desabafo nos afirma que “tocou a vida com as armas [sabendo muito bem usar essa metáfora] que tinha: a força de vontade” (entrevista história de vida).

As trajetórias de vida de nossos/as interlocutores/as apresentaram muitas semelhanças, destacando-se do trabalho enquanto coexistência, o que nos faz compreender que “as memórias da escola se entrelaçam com as memórias da infância e estas com as memórias do trabalho” (PEREIRA, 2012, p. 19), uma vez que “[...] ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida” (ARROYO, 2017, p. 44). Essa necessidade de sobreviver “fugindo da morte” acaba por naturalizar a condição do/a trabalhadora, explorado/a desde a infância – o que não consiste como um fato isolado e exclusivo de nossos interlocutores -, sendo uma marca dos sujeitos da EJA em suas táticas de sobrevivência.

5.2.2 Sentimento de insegurança

Essa insegurança que nos referimos nesta categoria materializou-se nas transformações tecnológicas que vêm ocorrendo no processo produtivo empresarial, no caso específico, na

indústria, e se afunilou principalmente na pandemia da Covid – 19, que passou a ser, também, uma exigência nos âmbitos pessoal e escolar. Nossos/as interlocutores/as demonstraram nas suas narrativas preocupações ao perceberem a modernização no ambiente de trabalho e de como isso poderia impactar em seus empregos, o que se justifica quando observamos o conceito de Indústria 4.0, que evidencia a necessidade de:

[...] integração técnica de sistemas físicos cibernéticos (CPS)¹²¹, em produção e logística e o uso da 'internet das coisas' (conexão entre objetos cotidianos) e serviços em processos (industriais) – incluindo as consequências para uma nova criação de valor, modelos de negócio, bem como serviços a jusante e organização do trabalho. O CPS refere-se às conexões de rede entre humanos, máquinas, produtos, objetos e sistemas de ICT [Instituto de Ciência e Tecnologia]. (IBA, 2017).

Conhecido também como manufatura avançada, essas transformações têm potencial de provocar uma profunda mudança nos métodos produtivos e principalmente nas relações e postos de trabalho que atinge o trabalhador/as. De acordo com a *International BAR Association* (IBA)¹²², no período de 2017 a 2022 espera-se que mais de 50 bilhões de máquinas conectadas existam em todo o mundo, reduzindo significativamente o trabalho manual.

Diante desse cenário e das dificuldades dos/das interlocutores/as - egressos/as -, de enfrentarem a escola noturna, que por não ser um Centro de Educação do Trabalhador -, como existem em muitos municípios brasileiros, a exemplo do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja), localizado em Campo Limpo na Zona Sul da cidade de São Paulo, que tem características, marcadamente para crianças, adolescentes e jovens. E a proposta de vivenciarem uma experiência diferente daquela que frequentaram na dita idade certa, os motivou, diante do chamamento que receberam por meio do Sesi/AL para o retorno à escola depois de muitos anos. Escola essa, com uma configuração diferente, ou seja, em um outro formato que desconheciam no espaço da empresa onde atuavam.

Desconheciam/desconhecem que embutida nessa proposta está o que Frigotto (2015), define como estratégia adotada pelas empresas que cumpre socialmente um papel

¹²¹ Cyber-Physical System ou Sistema Físico-Cibernético, e consiste no sistema que interliga e gerencia todos os sistemas da fábrica, além de ser o responsável por eventuais tomadas de decisões.

¹²² É uma organização para profissionais do direito internacional, fundada em 1947 e no presente ano (2022) conta com 80.000 advogados internacionais individuais da maioria dos principais escritórios de advocacia do mundo e cerca de 190 associações de advogados e sociedades jurídicas em mais de 170 países.

aparentemente filantrópico, bem distante do que o empresariado admite que é um direito. Pois, na realidade o grupo empresarial trata, apenas, de cumprir a exigência legal.

Exigência legal essa, surgida em 2012, com a implantação do *Sistema eSocial* - definiu a sequência de implantação de acordo com o porte das empresas - pelo Governo Federal, onde as empresas de todos os ramos, consolidam as informações trabalhistas e previdenciárias em uma única plataforma. Há espaço, também, para registrarem a escolaridade comprovada de seus empregados de acordo com as funções exercidas, ou seja, iniciou-se um novo imperativo: para se ter e manter-se no emprego é preciso possuir escolaridade. Esse imperativo conduz para a escola a responsabilidade sobre todos os problemas sociais, assumindo papel de direcionar o trabalhador para o mercado de trabalho, o que a nosso ver evidencia a reprodução do sistema produtivo capitalista.

O sistema capitalista como alerta Saviani (2007) traz a concepção de empregabilidade sustentada na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), também defendida pela Unesco e seguida pelo empresariado brasileiro tanto do comércio quanto da indústria. Há o discurso de que é preciso se tornar empregável, em outras palavras, ser constantemente atrativo para o mercado, transferindo para o trabalhador/a a responsabilidade por sua constante qualificação para não tornar-se um/a desempregado/a.

Essa transferência de responsabilidade, em nosso caso os sujeitos da EJA, é no mínimo contraditória, considerando as narrativas que os/as nossos/as interlocutores/as trouxeram marcas do prematuro ingresso no mercado de trabalho informal que se estabeleceu – pelas circunstâncias da vida – por meio de uma relação dicotômica: trabalho ou estudo, em que a exigência dessa permanente qualificação se distancia do papel humanizador (FREIRE, 2020b).

Essa perspectiva se ratifica quando a própria Organização Internacional do Trabalho (OIT), coloca o mesmo peso de responsabilidade entre empregador e empregado, como se as relações fossem horizontais. De acordo com a entidade,

[...] os elaboradores de políticas, os líderes empresariais e os próprios trabalhadores não devem esperar para agir: já hoje, há medidas que podem ser tomadas para se preparar, para que a economia global possa capturar as oportunidades oferecidas pela automação, para que sejam evitadas as desvantagens. (ILO, 2015).

A citação revela um contrassenso pois as condições não são igualitárias, uma vez que há distância acentuada entre capital e trabalho. Discurso demagógico que coloca nos ombros do trabalhador aquilo que ele não pode carregar sozinho. Na sequência temos as reações dos/as egressos/as diante dessa nova realidade, que se apresentava como a forma mais “flexível” de estudar, por não exigir deslocamento para uma instituição escolar, o que gera gastos com passagens e, conseqüentemente, mesmo na dúvida, a permanência no emprego.

O *Sr. Francisco*, operador de máquinas, foi um dos poucos que se arriscou em falar sobre esse novo formato de escola. Ele recorda que havia muito tempo não estudava e se o fez, foi por exigência da empresa. Essa foi uma fala rápida do interlocutor, na sessão conversa e não quis aprofundar, e inferimos que foi devido ao silêncio e aos olhares dos/as colegas participantes que o inibiu, devido à expressão “exigência da empresa” e, na continuidade, mudou radicalmente o “tom”, retifica ao dizer “incentivo da empresa”, em vez de exigência. No entanto, se contradiz, ao dizer “[...] parei faz tempo e agora veio a **cobrança** e preciso fazer. Porque todo lugar [de trabalho] cobra o estudo. [...] [estou aqui] porque a [empresa] me **incentivou**. [...] Se a máquina der problema não vou mexer [tenho o entendimento que devo chamar], o mecânico (grifos nossos). (primeira sessão conversa, 26/07/2021).

O interlocutor tenta conciliar as palavras “cobrança” e “incentivou”, mas mesmo reconhecendo a necessidade de escolarização para se manter empregado, aparentemente demonstra que a opção de voltar a estudar e a sua permanência estão articuladas mais à exigência devido ao cansaço depois de um dia árduo de tarefas, o que é compreensível pela natureza do seu trabalho que o deixa exausto. Mas complementa, e tenta ficar entusiasmado “[...] o incentivo da empresa e dos professores ajudou muito a voltar a estudar”, dando a entender que esse novo formato de escola pesou na decisão. O *Sr. Roberto*, o colega que estava ao lado, tomou o turno de fala para reafirmar o que estava no seu portfólio “[...] tive incentivo da empresa, mas eu queria muito voltar a estudar”, e deixa transparecer o seu latente desejo de continuar os estudos.

Já o *Sr. Caetano* no seu portfólio registra que desde o início da retomada à escola, uma preocupação com o futuro “[...] meu trabalho exige muito de mim, a solução que encontrei foi [voltar a] estudar para que eu aprenda a falar muito bem e de tudo aquilo que eu for vendo, aprender um pouco” (segunda sessão conversa, 01/11/2021). Esse retorno simboliza a ampliação de seu espaço social e do saber, porque meio de “[...] novas formas para a apropriação

do conhecimento abriria um novo contexto numa relação de pertencimento a um novo estado de poder” (SANTOS; ARRUDA, 2013) e, conseqüentemente, na constituição de sua cidadania.

Reconhece que a fábrica está mudando e que para permanecer no emprego precisa dominar a tecnologia, embora se sinta confiante em relação às suas funções na operação de máquinas, sua insegurança é evidenciada principalmente pela dificuldade em relação à leitura. Conforme também nos conta nos seus registros “[...] tenho dúvidas, [...] *sou inseguro* por não gostar de ler” (segunda sessão conversa, 01/11/2021). Quando indagado – já na condição de egresso – sobre essa mesma questão, nosso interlocutor demonstrou não lembrar de suas narrativas anteriores, preferindo silenciar, o que nos faz lembrar Pollak (1989), quando diz que guardamos na memória subterrânea o que não é legitimado e, em muitos casos, a tradução é o silêncio.

Essas incertezas também estão presentes nas narrativas de *Sra. Elis*, auxiliar de serviços gerais, ao relembrar sua infância na zona rural, com 16 irmãos, precisou a aprender muito cedo a cozinhar, lavar roupa, limpar a casa, e recorda com dificuldade a pouca experiência escolar que teve na adolescência, interrompida aos 15 anos para trabalhar em um restaurante, o que a tornava uma demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos.

Durante a entrevista de história de vida, atribuiu sua timidez à pouca confiança que tem “[...] sobre essas coisas novas da vida. Prefiro ficar quieta, *não sei fazer quase nada*”, se definindo como “uma mulher de poucas palavras”. Enfatiza seu desejo em aprender a utilizar o telefone celular, e registrou em seu portfólio “[...] é porque assim, as mensagens que chegam [por escrito] no telefone eu queria saber, aí eu gostaria de saber” e completa também “[...] **saber ver as coisas [na fábrica]**, conseguir ler. [Se] eu aprender ler e escrever, estou feliz” (grifos nossos).

Nesse mesmo movimento entre passado/presente ao indagarmos a egressa percebemos que a MRS não deu a segurança devida na leitura e escrita, o que para *Elis* se constituiu em um novo sentimento além da insegurança, a “incapacidade”. Isso fica claro quando reforça que após concluir os anos iniciais aprendeu a “[...] ler, mas escrever não consigo. Tem coisas que eu não consigo, tem palavras que eu não consigo escrever”.

É importante ressaltar que aprendemos com (FREIRE, 2021, p. 35), que não existe o/a “incapaz”, uns dominam coisas diferentes dos outros e qualquer pessoa pode aprender. É

importante ter o direito de acesso ao que considera desconhecido. Com isso o educador pernambucano defende que “Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. “[...] A sabedoria parte da ignorância, mas não há ignorantes absolutos” nem donos do saber. A *Sra. Elis* produz cultura todos os dias no que faz na fábrica, dando condições para que os colegas tenham um ambiente de trabalho agradável, no entanto, se subestima diante da dificuldade de ler e escrever.

É pela ausência de uma práxis revolucionária que se anulam as perspectivas de futuro e esperança (PASSOS, 2019, p. 230) e, nessa direção, escutamos a *Sra. Bethânia* que durante a entrevista história de vida nos relata que passou 40 anos distante do ambiente escolar. Se descreve como a pessoa que “faz tudo” na empresa “[...] desde o cafezinho para as reuniões à limpeza dos banheiros”, que afirmou odiar. Sua narrativa foi carregada de incertezas sobre o presente e futuro “[...] é que as coisas estão mudando muito rápido” e menciona a sua estranheza com assuntos tecnológicos e desabafa “[...] [tenho dúvidas] sobre como vai ser minha profissão” e acrescenta um tanto melancólica “Dúvidas sobre meus estudos, de amanhã [e] sobre a tecnologia, não tenho muita informação”. Essa dúvida sobre a profissão se materializa pela automação e, conseqüentemente, o fim de postos de trabalhos, prioritariamente os relacionados às atividades repetitivas e manuais, como é o caso de nossa interlocutora.

Nossos/as interlocutores/as ao relembrares a infância, revelaram de forma fragmentada evidências da realidade posta para cada um/a de nossos/as heróis/heroínas, evidenciando um ponto em comum: as marcas da nossa constituição social que se alimenta na desigual distribuição de renda e de bens culturais. De forma unânime atribuíram as inseguranças em relação ao uso de tecnologia, com dificuldades em utilizar o celular que possuem, o uso de caixas eletrônicos e máquinas digitais, ao fato de não saberem ler, imputando para si a responsabilidade.

5.3 ESCOLARIZAÇÃO INTERROMPIDA: *DENTROFORA* DO AMBIENTE ESCOLAR

Compreendemos que a importância do espaço escolar é de reconstrução científica “[...] da cultura popular, [espaço esse] [...] de organização política das classes populares e instrumentos de luta contra-hegemônica” (GADOTTI, 2019, p. 191). Isso porque;

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo o que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, **no trabalho nas salas de aula das escolas**, nos **pátios dos recreios**, em que variados **gestos de alunos**, de pessoal administrativo, de pessoal docente **se cruzam cheios de significação** (FREIRE, 2020c, p. 44). (grifos nossos).

A citação mostra a importância do dialogar com o *dentrofora* do espaço escolar com a prática social dos sujeitos estudantes nesse entrelaçamento de significados prosseguimos à análise das narrativas dos/as nossos/as interlocutores/as, nessa dimensão. Consideramos os seus processos de escolarização interrompidos durante suas vidas, na busca sobretudo do domínio da leitura e escrita, sendo que a essa última a sociedade lhe confere a superioridade, que afunila as desigualdades.

5.3.1 Movimentos pendulares

Entendemos os movimentos pendulares como idas e vindas, ou seja, “entradas e saídas na escola” (FREITAS, M.; TORRES; REIS, 2021, p. 13), das pessoas que tiveram seus períodos de estudos descontinuados – em sua maioria –, pela necessidade imperativa de trabalhar. E no caso das mulheres o casamento e maternidade precoces e também pela carência de instituições escolares, próximas às suas moradias, sobretudo na zona rural. Essas pessoas, injustamente, constam nas estatísticas como ‘fracassadas’ e por isso passam a ser estigmatizadas. É que a escolarização carrega o sentido de trajetória de sucesso, ou seja, essencial para o reconhecimento subjetivo da humanidade (RAMOS; STELLA, 2016) e como sujeito pode ascender profissional e socialmente. E seu oposto carrega a simbologia de fracasso e incompletude.

Participes dessa realidade os/as nossos/as interlocutores/as nos seus portfólios e nos diálogos das sessões conversa e entrevistas de história de vida, fizeram as suas narrativas tentando conexões passado/presente, no intuito de identificar tentativas de retorno ao ambiente escolar.

A *Sra. Bethânia*, num esforço de memória narrou que “[...] estudei no sítio. Perto da minha casa tinha somente [essa] escola [...]” (entrevista história de vida), e estava na fase da infância em período caracterizado como “idade certa” para iniciar os estudos. Moradora da zona rural na proximidade do município de Santana do Mundaú em Alagoas, a opção foi a sala de aula multisseriada¹²³, que funcionava no horário noturno. O ensino centrava-se no processo inicial de alfabetização, sem considerar os/as estudantes que já havia avançado desse processo. Para a continuidade dos estudos enfrentou o seu primeiro desafio ao dizer “[...] precisaria ir para à cidade a noite, eu era muito nova e era um caminho perigoso que se fazia a pé”.

A fala da interlocutora nos mostra a realidade de espaços rurais, que ainda se repetem, embora com a existência do transporte escolar as dificuldades vão sendo minimizadas. Mas a *Sra. Betânia* é de uma época que não se tinha acesso a esse tipo transporte e não havia circulação de outros meios para deslocamento das pessoas do rural para o urbano e vice-versa. A solução era fazer o percurso a pé, que requeria o enfretamento de “um caminho muito perigoso”, nos disse a interlocutora.

Para a depoente a solução foi interromper a sua trajetória de escolarização formal na adolescência e somente conseguiu retornar à sala de aula com 61 anos de idade, na empresa em que trabalha. Porque frequentar uma escola, já não se sentia com condições, os anos tinham passado e já era uma idosa. A *Sra. Bethânia* desconhece que a educação é um processo continuado e os saberes que acumulou em outras agências de letramento, permitiria na escola – em um contexto emancipatório - um diálogo com os saberes socialmente aceitos.

A trajetória do *Sr. Caetano*, operador de máquinas, se assemelha com a de Betânia, e falou de forma espontânea diante do grupo de egressos/as: “[...] estudei muito pouco [...] não restava tempo durante o dia, [por isso] estudei à noite” (primeira sessão conversa, 26/07/2021). A semelhança dessa realidade está também na trajetória do *Sr. Roberto*, auxiliar de manutenção da fábrica, que destacou: “[...] estudei muito pouco. A gente morava no sítio, vim estudar mais um pouco aos 15 anos no turno da noite. Aos 20 anos vim para Maceió, aí estudei em 2 escolas, foi onde aprendi o pouco que sei hoje” (Portfólio).

Embora o interlocutor não adentre sobre a período exato que frequentou a escola noturna e com certeza a EJA, expressamos que foi na década de 1980, ao calcular com base na data do

¹²³ Vários anos em um mesmo espaço.

seu nascimento, época que marcava o período da redemocratização do Brasil (1978-1988), em luta contra a ditadura Civil-Militar, ocorrida com o golpe de 1964. Esse foi um período fértil, que culminou com a promulgação da Constituição Federal em 1988, e dentre outros ganhos, a EJA tornou-se direito.

As falas do *Sr. Caetano*, *Sra. Bethânia* e *Sr. Roberto* coincidem quando recordam de suas experiências escolares na zona rural. Ambos descrevem a inexistência de Grupos Escolares – como eram chamadas as Escolas de Ensino Fundamental -, exclusivos para crianças, sendo preciso se deslocarem para a cidade. Porém, as reais condições não existiam, e deixam o entendimento de que além das séries/anos que cada participante pertencente à sala multisseriada cursava, havia também a intergeracionalidade - crianças, adolescentes, jovens e adultos. Denotamos que era um “arranjo” para que as crianças não ficassem sem estudar.

Quanto à presença dos adolescentes e jovens é uma herança da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) promovida em 1947, uma vez que a obrigatoriedade escolar era de 7 aos 12 anos¹²⁴ como determinava o Decreto-Lei nº 8.529 de 1946 (BRASIL, 1946), e cabia a partir dos 13 anos de idade a oferta de ensino primário supletivo. Em um salto temporal, percebemos também semelhanças com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), quando para concluir a alfabetização os educandos precisavam ir para a cidade, em um movimento conhecido popularmente como “nós vamos para a rua” (SILVA; FREITAS, M., 2017), referindo à necessidade de deslocamento para o centro urbano mais próximo das moradias dos/as estudantes. Inferimos se tratar do mesmo contexto estrutural que se materializou na infância de nossos interlocutores.

Por isso Silva e Freitas, M. (2017), também comentam que os/as egressos/as do Mobral, poucos tiveram continuidade dos estudos, uma vez que o Programa de Educação Integrada, também criado e implantado pelo referido Movimento atuou, sobretudo, na zona urbana. Isso no caso do Estado de Alagoas, não cabendo, portanto, a nós, generalizarmos essa realidade já que se tratou de uma pesquisa realizada em um dos sertões alagoanos, no caso específico envolveu pessoas da zona rural do município de Santana do Ipanema.

Destacamos que essas marcas da “pendularização” não ficaram restritas à zona rural. Oriundo de contexto urbano, o *Sr. Francisco*, operador de máquinas, registra “[...] estudei na

¹²⁴ De acordo com o Decreto-Lei nº 8.529 de 1946, o curso primário elementar teria duração de quatro anos, iniciando aos 7 anos, admitindo-se classificação até os 11 anos mediante verificação de estudos.

Escola João XXIII¹²⁵, a professora faltava muito e quando ia não aprendia” (Portfólio). E complementa a afirmação diante de seus/suas colegas egressos/as: “[...] eu saía moído¹²⁶ do trabalho” (primeira sessão conversa, 26/07/2021), atribuindo a dificuldade de aprendizagem à exaustão de um dia pesado de trabalho, o que fazia com que não se concentrasse no conteúdo ministrado pela professora. De forma semelhante o *Sr. Milton* descreve: “[...] casei cedo, precisei trabalhar. Era sol na cabeça o dia todo, de noite o juízo não aguentava”, referindo-se ao período em que trabalhava como servente reformando praças públicas (Portfólio).

Esse cansaço também se traduz na dificuldade em conciliar o trabalho com a escola, realidade presente desde a infância dos/as nossos/as interlocutores, exemplo do *Sr. Raimundo*, auxiliar de entrega de sorvetes, registrou no portfólio que aprendeu com os pais os saberes de como cuidar de plantações de banana, mandioca, batata, feijão, e demonstrou que a sua agência de letramento foi familiar com base na agricultura. Oriundo de uma família com mais 8 irmãos, não pode estudar por muito tempo. Reforça que sempre esteve envolvido com trabalhos comunitários e acumulou os saberes de pedreiro, eletricitista e encanador; construía, gratuitamente, casa para os vizinhos. Em uma das inúmeras tentativas de retorno à escola, afirma: “[quando estudei] em um grupo escolar à noite [eu] dormia [na sala] de tanto cansaço” (segunda sessão conversa, 01/11/2021), o que o impedia de continuar frequentando as aulas.

As semelhanças entre os colegas foram crescentes e com esse mesmo sentimento a *Sra. Elis*, auxiliar de serviços gerais, afirmou durante a entrevista de história de vida:

[...] estudei até a 2ª série [terminologia da época], com 15 anos comecei a trabalhar de cozinheira, tentei estudar outras vezes a noite, mas não consegui, [...] restaurante abre antes do almoço e fecha depois do jantar, não tinha escola pra mim e eu também não tinha mais força no braço, [pois] segurava muita panela de dia.

Juntava-se ao cansaço, a incompatibilidade do turno laboral, que contrastava com o horário disponível para estudos. Essa fala “[...] não tinha escola pra mim [...]” denuncia a

¹²⁵ Considerando que o interlocutor nasceu e cresceu na cidade de Maceió/AL, inferimos se tratar de uma escola municipal localizada no bairro Jacintinho, na mesma cidade. Cabe ressaltar que encontramos nos arquivos do Sesi/AL menção à escola homônima também localizada na capital alagoana, cujas atividades encerraram no fim dos anos 1991, porém somente foi disponibilizada uma Ata de Resultados Finais com ofertas de 1989 a 1991 centradas na pré-escola e alfabetização de crianças.

¹²⁶ Termo utilizado coloquialmente para descrever o cansaço em excesso.

ausência de oferta de EJA “com características [que atendam] às [...] necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996) conforme preconiza a LDBEN n. 9394 de 1996, ainda vigente. Nessa direção sente-se falta de iniciativas como a Metodologia de Reconhecimento de Saberes e também de um Centro Educacional, voltado para trabalhadores/as que funcione os três turnos e que permita o tempo da escola no compasso da vida dessas pessoas que ficam sem estudar.

É importante dizer que a Lei citada ao referir-se ao “acesso e permanência”, preocupou-se, minimamente, com a entrada das crianças às escolas, em uma tentativa de democratização das matrículas. Mas os estados e os municípios não dispõem de política de permanência escolar, tanto no sentido material como simbólico, que garanta à demanda matriculada concluir a Educação Básica. O que faz o dito ensino regular ser gerador de uma demanda gritante para a Educação de Jovens e Adultos e Idosos. Denotamos que há no Brasil a ausência de políticas públicas sociais em favor dos desfavorecidos.

E o *Sr. Raimundo* sintetizou de forma clara diante dos/das colegas as dificuldades que enfrentou ao longo da vida sempre que retornava à escola, ao expor mais uma vez o peso do trabalho nesse processo. Na sessão conversa afirmou:

[...] passei a maior parte da vida trabalhando. [Tentei] várias vezes concluir o ensino, [porém] sempre foi difícil. Perdi muita coisa, [pois] as oportunidades aparecem na frente da gente e sem estudo está difícil. Eu sempre quis estudar, mas nunca dava, não conseguia. Era longe, distante de casa, perigoso voltar tarde da noite e acordar cedo no dia seguinte (segunda sessão conversa, 01/11/2021).

A narrativa em outras palavras repete o sofrimento dos demais colegas, que é gerado na “[...] dor mediada pelas injustiças sociais, [especialmente caracterizada pelo] sentimento de desvalor, de subalternidade e de humilhação” (SAWAIA, 2001, p. 26-110).

Percebemos, diante das narrativas de nossos/as egressos/as que as situações-limite (FREIRE, 2020d), que enfrentaram para retornar aos espaços escolares durante a vida foram

difíceis de ser superadas. No entanto, estão em busca dessa utopia possível¹²⁷ (FREIRE, 2020a), na tentativa de alcançar o inédito viável (FREIRE, 2020a), que no movimento da vida, ora se aproxima ora se distancia dos desejos latentes. Mas no brilho nos olhos de cada um, encontramos a perspectiva do esperar, quando revelaram que retomar os estudos na empresa e depois continuar foi “uma porta de entrada”, que teve como fator motivacional o,

[...] intuito de melhorar a vida [a] qualidade de vida e [o] poder aquisitivo como porta de saída [...] tentando superar [...] incompatibilidade de horários ou cansaço pela dupla e estafante jornada de trabalho (MACHADO; FISS, 2014, p. 14).

Essa relação simbólica da educação assumida por nossos/as interlocutores é coerente com o modo de produção capitalista, que para se afastar da responsabilidade sobre as estruturas sociais desiguais, atribui unicamente à educação o papel de transformação econômica e social da sociedade. Nessa lógica, o trabalho – enquanto meio para sobrevivência - duela com a permanência, e promove muitos movimentos pendulares.

Durante os momentos coletivos, foram recorrentes as falas sobre os espaços escolares frequentados anteriormente, ao fazerem referências às salas de aula improvisadas para as aulas de EJA. É que comumente esses espaços – durante o dia – são destinados à educação básica “dita” regular e, à noite “cedidos” para a modalidade. Fato destacado por nossos interlocutores nas lembranças sobre: a ornamentação do espaço, figuras infantis coladas nas paredes e carteiras pequenas e, sobretudo, evidenciando que nossos sujeitos não pertenciam àquele espaço.

Essas incoerências não ficavam restritas às questões estruturais, estendia-se às práticas metodológicas. Sobre essa perspectiva, o *Sr. Roberto* na segunda sessão conversa (01/11/2021), afirmou para o grupo que, aos 15 anos, tentou retornar à escola, porém “[...] não deu certo, não era mais criança”. O que para nós foi uma fala intrigante, mas os/as colegas/as deram a concordância por meio de gestos – balançando as cabeças positivamente -, denotando ser um fator comum entre nossos/as interlocutores/as, e continuou na sequência: “[...] mais velho tentei de novo.

A professora falava que não entendia nada da minha letra [no quadro]”, não compreendia que era a escrita de um trabalhador, em que o lápis e a caneta, ou mesmo o giz

¹²⁷ Em Paulo Freire, a utopia está relacionada com a realização de sonhos possíveis e com o sentimento de esperança, consistindo em uma possibilidade a partir da transformação da realidade (FREIRE, 2020d).

eram mais pesados que os seus instrumentos de trabalho. Complementou que essa atitude da professora o deixava com “[...] vergonha, estudava na mesma escola do meu filho [e] não consegui [permanecer]”, revelando-nos que as idas e vindas à escola na fase adulta, por vezes, esteve alicerçada em práticas pedagógicas infantilizadas e descontextualizadas.

Esse descompasso entre a prática docente e a relação com os sujeitos da EJA resulta na redução do adulto a criança, traduzindo-se em uma concepção falsa e ingênua, portanto, inadequada, uma vez que se “[...] ignora que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social, **faz-se pelo trabalho**, e que o desenvolvimento não para pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto (PINTO, 1993, p. 87) (grifo nosso).

Ressaltamos a ausência de formação específica dos/as professores/as que atuam na modalidade EJA que é ainda uma realidade. O que contribui para tornar o processo escolar desinteressante para a realidade do trabalhador/a estudante, pela ausência de um diálogo com a prática social desses sujeitos. Oliveira N. (2022, p. 104) ao investigar sobre os processos formativos dos docentes na/para EJA, evidencia essas lacunas de formação e defende a necessidade de “[...] (re)pensar a formulação de práticas pedagógicas e curriculares e outros processos de aprendizagens desenvolvidos nas IES, alargando [as suas Diretrizes Curriculares Nacionais] DCN”, no intuito de preparar os educadores para os fenômenos e situações inerentes à modalidade.

Essa incompatibilidade entre o que se aborda na sala de aula e as experiências que os sujeitos da EJA trazem consigo se materializam, muitas vezes, pela rigidez da cultura organizacional escolar frente às especificidades desse público o que direciona a ação pedagógica voltada para um,

[...] paradigma compensatório [que acaba] por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. (DI PIERRO, 2005, p. 118)

A perspectiva compensatória compreende que o/as trabalhadores/as-estudantes buscam a escola para recuperar o não conseguido na “idade devida” e com isso subestima os saberes e

as experiências de cada sujeito, resultando em um distanciamento cada vez maior da escola com a prática social, e negando o processo continuado da Educação, uma vez que,

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para sua ‘promoção’. Os oprimidos têm de ser exemplos para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 2020a, p. 56).

Compreendemos pela citação que o processo de libertação deverá ocorrer pela horizontalidade, sem estruturas hierárquicas de conhecimento, a partir dos sujeitos e pelo despertar de suas consciências críticas por meio de processos dialógicos. Essas trajetórias interrompidas de escolarização explicitaram que os formatos a que nossos interlocutores foram inseridos – em sua maioria no ensino noturno. E trazem ainda uma série de desafios estruturais e curriculares, sobretudo, quando a prática docente replica o ensino utilizado para crianças, ao desconsiderar os percursos de vida dos sujeitos, que retornam tardiamente a escola, têm nos seus itinerários do trabalho para a escola, marcados pelo cansaço diário. Percebemos então uma repetição da relação estabelecida ainda na infância, que se caracterizou pela necessidade de sobrevivência, sobrepondo-se mais uma vez à trajetória de escolarização.

5.4 RECONHECIMENTO DE SABERES NA PERSPECTIVA DO/A TRABALHADOR/A: OS SENTIDOS PERCEBIDOS-DESTACADOS

Nesta dimensão, discorreremos sobre os sentidos percebidos-destacados (FREIRE, 2020d, p. 277) no percurso de estudo dos sujeitos nossos/as interlocutores/as – egressos/as da MRS, que dizem respeito ao que não pode e nem deve permanecer como está, mas, pelo contrário, precisa ser enfrentado na superação das situações-limite (FREIRE, 2020d), que envolve dialeticamente os movimentos social e individual dos seres humanos. Nessa direção, duas categorias emergiram: *Atos-limite: a leitura e escrita e Sonhos possíveis: saberes apreendidos*, cujas falas se entrelaçam. O que nos permitiu comentá-las conjuntamente e articulando como estamos fazendo aos escritos dos portfólios, as narrativas das sessões conversa e das entrevistas num movimento de memórias passadas e presentes.

Compreendemos como atos-limite a superação da postura passiva em relação ao que está posto, o que “consiste em uma decisão frente ao mundo” (FREIRE, 2020d, p. 278) e, no caso específico nessa dimensão, o significado simbólico da aquisição da leitura e escrita. Modalidades que trazem um conceito amplo com propósitos a exemplo formas de expressão, leituras de mundo, valor social, dentre outros (SOARES, 2004). E suas relações sociais in/exclusivas impostas, por uma sociedade letrada que valoriza o atributo escolar, uma vez que subjetivamente assume a função de acesso aos bens culturais – muitas vezes negados aos sujeitos da EJA. É pela aprendizagem da falsa verdade de “saber que não sabem” (ESTEBAN, 2001, p. 17) que se atribui às pessoas “letradas” o fator social do percurso de sucesso.

As situações-limite (FREIRE, 2020d) permitem enfrentamentos de forma constante e coletiva que lhes confere o caráter político dos sonhos possíveis (FREITAS, A., 2019), compreendendo que "fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos [é que] mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história” (FREIRE, 2020d, p. 126).

Nessa direção, é preciso apreender traduzido em um sentimento carregado de ansiedade e angústia diante do desconhecido – os saberes escolares -, a partir da realidade e na medida em que é vivenciada (GUARESCHI, 2019), caso contrário, corre-se o risco de se tornar um processo alienante, que implica em sua redução da capacidade transformadora.

5.4.1 Atos-limite: a leitura e escrita e sonhos possíveis: saberes apreendidos

No portfólio de cada sujeito-industriário/a-educando/a consta uma seção que indaga ao estudante *o que mais quer aprender na escola?* O chamamento é desafiante uma vez que a indagação reconhece que os sujeitos têm saberes e os provoca a dizerem o que desejam aprender/apreender na escola, que é responsável pelo ensinamento dos conhecimentos socialmente aceitos. Mostra a possibilidade de diálogo do *dentrofora* do ambiente escolar. Nesse contexto, predominaram registros explicitando o domínio da leitura e escrita, mesmo por parte daqueles/as estudantes à época que tinham um certo conhecimento dessas duas modalidades da linguagem e negaram quando se apresentaram como analfabetos. Inferimos que

essa atitude foi decorrente de fazerem parte de uma sociedade predominantemente gráfica e lhes faltava, ainda, autonomia e consciência da capacidade linguística que possuíam.

O *Sr. Milton* auxiliar de produção, ao revelar seu desejo por dominar a leitura e a escrita não conseguida em tempos que era mais jovem, registrou no seu portfólio “[...] [minha] maior dificuldade é ler e escrever, pois a professora [da escola] pública não [tinha] paciência de ensinar”. Acrescentou o interlocutor na primeira sessão conversa (26/07/2021), que nesse retorno à sala de aula na empresa foi um fator motivador para realizar o seu desejo e, conseqüentemente, realizar um sonho possível – o domínio da leitura e da escrita. Pareceu-nos que o interlocutor centrou a sua dificuldade apenas na professora e quando tentamos retomar a questão na entrevista, não nos foi revelada outros aspectos, Fato que respeitamos e compreendemos com base no que nos ensinou Pollack (1989) ao dizer que a memória também é seletiva.

É importante destacar que o processo de formação inicial do/a alfabetizador/a, ainda é preocupante. O curso de Pedagogia é quem forma esse/a docente, mas, no entanto, por experiência vivenciada ao cursar o referido curso notamos que o estudado deixou uma lacuna nessa perspectiva. Letras, que é a Licenciatura que tem uma forte base linguística os/as seus/suas egressos/as buscam concurso para ensinarem a disciplina Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Concordamos com Freitas et al (2007), ao dizerem que a discussão sobre a formação de professores/as centra-se em um antigo problema

Inferimos, sem fazermos julgamento de valor que a “falta de paciência da professora”, mencionada pelo interlocutor, muitas vezes, é devido à ausência de conhecimentos linguísticos necessários à prática da alfabetização, que é uma tarefa complexa no aprendizado dos anos iniciais, bem como entender como os estudantes adultos aprendem, uma vez que têm suas especificidades. Para Soares (2016) a alfabetização é uma questão de métodos, isso porque o/a professor/a tem uma forma de orientar o sujeito a relacionar o oral com o escrito e, outra para desenvolver o conceito de palavra e assim por diante.

Para a pesquisadora, cada faceta linguística corresponde a um método diferente. No entanto, é preciso compreender que a composição da língua materna se aprende, sobretudo, pela vivência da interação social e não pelo seu léxico e pela estrutura gramatical, o que para tanto deve-se levar em consideração o lugar de fala e de interlocução (BAKHTIN, 2011), dos

aprendentes. A exemplo o *Sr. Milton*, que deixou transparecer que ‘a falta de paciência da professora’ naquela época, lhe mostrou a necessidade de superação da professora e dele, enquanto estudante.

Parece-nos que na formação inicial do/a alfabetizador/a em relação a esse processo, ainda tem equívocos, basta observarmos que o MEC opta apenas por um método que é o fônico, assumido no Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em vigor, e os estados e os municípios reproduzem, muitas vezes, a mesma postura na formação continuada do/a alfabetizadora/a.

De forma semelhante, a *Sra. Bethânia*, auxiliar de serviços gerais, registrou: “[...] estou aqui porque eu quero aprender a ler e escrever melhor. Espero que consiga chegar lá. Voltei porque quero aprender mais” (Portfólio), assume ter um certo domínio, mas ainda não ser o desejável. Demonstra a vontade, que é uma decisão política de querer “aprender mais”. A egressa na entrevista afirmou “[...] hoje [após passar pela MRS] me considero alfabetizada, [consegui] aprender coisas novas. Sou uma nova mulher. Peguei gosto [pela leitura]”.

Considerada a mais falante do grupo, sempre sorridente e de prosa fácil, foi a primeira a se candidatar para a nossa entrevista história de vida. A abordamos, nessa ocasião, sobre o seguinte trecho que está escrito no seu portfólio:

[...] Eu peguei [fazendo referência ao portfólio, na primeira sessão conversa], quando eu peguei fiquei olhando e me perguntando: foi eu mesmo que escrevi? Olha, não estava lembrada. Eu lembro que trouxeram alguma coisa para a gente escrever, mas quando eu vi isso, aí eu [silencia]. Foi isso mesmo, eu não lembrava, agora lembro.

Explicou não recordar os motivos de ter escrito aquelas informações, mas tenta rememorar ao dizer:

[...] Quando me deram isso aí, falaram para preencher tudo. Gente do céu, eu vou conseguir? [...] Foi difícil, era difícil escrever mesmo, e algumas perguntas também fiquei em dúvida. [Mas] meu sentimento era que eu iria conseguir, me deram **coragem** (grifo nosso) (Bethânia, Entrevista).

Essa coragem mencionada tem a ver com o estímulo dos seus pares, ou seja, tratava-se de uma luta coletiva (FREITAS, A., 2019). Afirma que seus companheiros de sala e trabalho se ajudavam muito, incentivando, um ou outro, que queria desistir. O diziam que não seria “capaz “de aprender, relembra alguns conselhos dos “mais jovens”, uma vez que pelo estudo “eles [jovens] teriam oportunidade para conseguir uma coisa melhor”. Na sequência é categórica sobre sua atuação:

[...] Eu melhorei, melhorei um pouquinho. Através da escola eu estou mais desenvolvida, eu estou mais assim, mais confiante. Eu estava até comentando em casa [que] eu estou tão confiante comigo mesma, acho que convivendo com os professores peguei (Bethânia, Entrevista).

Ao continuar a sua narrativa falou “[hoje posso ir a qualquer local e não tenho vergonha” quando pedem que preencha um formulário “agora já pegue a caneta”, inclusive incentiva o marido a estudar, e destaca que o companheiro não sabe escrever e dúvida que tenha iniciativa para concluir os anos iniciais. Exemplifica situações corriqueiras que consegue fazer:

[...] Eu fui no dentista outro dia, aí ela lá [recepcionista] não acreditava que eu iria preencher o formulário. Às vezes em uma palestra que a gente ia, da CIPA mesmo, precisava preencher, eu ficava, mas assim, às vezes eu sabia da palavra, mas ficava com medo de errar. Era um medo que eu tinha de errar, perdi o mesmo, pois a gente está aqui para errar [referindo-se à sala de aula]. (Bethânia, Entrevista)

Nessa citação encontramos o que Bethânia chamou de “aprender coisas novas” o que significou ampliar seus conhecimentos, dialogar com o que já sabia e talvez não valorizasse, além de ter ganho de status ao dizer “Sou uma nova mulher”. É como tivesse adquirido autonomia e dignidade diante de um mundo letrado. É que a leitura e a escrita assumem, sobretudo essa última, uma valoração social preponderante para sujeitos da EJA, que querem ter autonomia ao circular em ambientes que lhes exigem esse conhecimento seja na vida profissional ou pessoal.

Já o *Sr. João*, que diante do grande desafio em ser alfabetizado, deixou claro no seu portfólio a sua intenção e sonhos, que foram transcritos pela professora, conforme os fragmentos abaixo, e o fez permanecer naquele ambiente escolar da empresa, como ponto de partida para continuar o seu percurso formativo. Vejamos,

[...] me dedicar ao estudo, saber escrever e completar minha leitura;
 [...] aprender o que é preciso, necessário;
 [...] aprender na escola a ler, escrever, principalmente escrever, para ter um futuro melhor, um cargo melhor e quem sabe fazer faculdade
 Aprender outras línguas,
 [...] Crescer profissionalmente, vida melhor para minha família, tirar habilitação e comprar um carro (João, Portfólio).

E mais adiante estava transcrito: “*Tudo é possível*. Meu sonho é aprender a ler e escrever”, revelando-nos um sentido simbólico da escola enquanto espaço de “transformação social” (GADOTTI, 2019, p. 191) onde seu sonho deixaria de ser uma utopia, traduzindo-se em esperança e possibilidade.

Esses desejos/sonhos ficaram ainda mais factíveis, para o *Sr. João*, quando narra sua experiência na segunda sessão conversa (01/11/2022), depois de concluir os anos iniciais, ao afirmar: “[...] [hoje] deixei de ficar calado, eu tinha vergonha de falar em público, ler em público. Sou outra pessoa”, transpareceu que chegou ao inédito viável, em relação à leitura e à escrita, enquanto comunicação e expressão. Não deu destaque aos outros sonhos que havia mencionado e estão elencados nos fragmentos acima, mas compreendemos por que a vida é feita de muitos inéditos-viáveis. Reconhecer-se diferente é romper com o silenciamento enquanto mecanismo de proteção e defesa (ORLANDI, 2002), para nós entendido como libertação, pois retoma a dignidade (FREIRE, 2020a).

Entusiasmado com as possibilidades após aprender a ler e escrever, o *Sr. Roberto* nos surpreendeu com o sonho de empreendedor, deixar de ser empregado na fábrica e afirma: “[quero] abrir o próprio negócio. Agora eu posso voltar a trabalhar com o que gosto, eletrônica. Eu era bom instalando portão elétrico, mas ninguém acreditava muito. Eu não sabia ler, hoje eu sei” (segunda sessão conversa, 01/11/2021). João busca a reparação social, que foge do léxico, segundo Carlos Roberto Jamil Cury – relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 –, e assume o

sentido de dívida social (BRASIL, 2000a, p. 5), que o país tem com os sujeitos da camada popular, que têm seus direitos negados.

Ao reconhecer a dívida social como a privação de acesso, somos alertados pelo pesquisador Jamil Cury, no que diz respeito à visão preconceituosa sobre o analfabeto – por vezes considerado “ignorante” e “incapaz” de assumir apenas funções desqualificadas, que invisibiliza sua trajetória, sem o entendimento que:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado (SOARES, 1998, p. 24, *apud* BRASIL, 2000a, p. 6).

A citação acima vai ao encontro com o que diz o *Sr. Ivan* no seu portfólio: “[...] aprendi muita coisa com a vida, vendo os outros fazerem, nunca fiz curso [profissionalizante]”, porém por “[...] não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica” (BRASIL, 2000a, p. 6), cuja constituição desigual do letramento se insere em uma ordem histórico-social e, nessa perspectiva, a EJA assume a finalidade imperativa do princípio de igualdade ontológica dos homens/mulheres.

Romper com a linearidade histórico-social vocacionada aos sujeitos da EJA, no sentido de estabelecer-se em condições de igualdade é uma necessidade percebida-destacada (FREIRE, 2020d) também pelo *Sr. Ivan* ao revelar “[...] eu espero terminar meus estudos, aprender mais e mais tarde me formar [concluir a Educação Básica]. Gostaria de **aprender a escrever mais, me qualificar** na sala de aula” (grifos nossos) (Portfólio). Essa necessidade de concluir a Educação Básica e buscar a qualificação profissional está intrinsecamente relacionada à melhor remuneração, que embora não tenha alcançado após a conclusão dos anos iniciais, ressaltou em tom de orgulho: “[...] hoje consigo aprender a usar máquinas novas e tenho mais responsabilidades [no trabalho]. Consigo ajudar meu filho na tarefa da escolinha. Passei a ir na reunião da escola quando tenho tempo” (primeira sessão conversa, 26/07/2021).

Pois para o nosso interlocutor, conforme antecipamos, a dignidade social atribuída ao processo de escolarização formal o encorajou a percorrer espaços antes inimaginados.

Frequentar a reunião escolar de seu filho é assumir a “[...] alfabetização como formadora da cidadania” (FREIRE, 2000, p. 45), constituindo-se como ato político.

De forma distinta, também dialogamos com interlocutores que após a conclusão dos anos iniciais permaneciam se caracterizando como analfabetos, e isso se traduzia na forma como se portavam diante dos/as demais egressos/as. A exemplo a *Sra. Elis* chamou nossa atenção durante a segunda sessão conversa (01/11/2021). Ela permanecia em silêncio, cabeça baixa, sem reação. Isso nos instigou a provocá-la a falar, mas não obtivemos sucesso. Sua autodescrição no portfólio fora iniciada pela sua escrita e depois se sucedeu em inúmeras páginas em branco, dando-nos pistas de que dominara o código escrito, porém algo a impediu de continuar seus registros.

Nessa perspectiva, concordamos que o silêncio – presente na sua escrita ou fala “[...] pode ser considerado um tipo de discurso que marca os sujeitos sociais produtores de sentidos” (OLIVEIRA; CAMPISTA; 2007, p. 110), o que inferimos se tratar de um mecanismo de defesa ou proteção. De forma individual – durante a entrevista história de vida – afirmou: “[...] “não sei porque não aprendo”. Talvez essa fala fosse no intuito de nos desencorajar em continuar, fazer perder o interesse na conversa. Perguntamos: sente-se confortável em continuar nossa conversa. Ela respondeu de forma afirmativa balançando a cabeça. Respeitando seu ritmo, prosseguimos com perguntas curtas no intuito de encontrar pistas sobre os sentidos percebidos-destacados em sua recente experiência escolar.

Nossa curiosidade em compreender os motivos das páginas em branco de seu portfólio não foi respondida de forma imediata e percebermos certa resistência de nossa interlocutora, necessário se fez mudarmos o foco para compreender o que a motivou retornar aos estudos. De forma tímida, sem estabelecer contato visual – olho no olho - na entrevista, finalmente expressou:

[...] Eu queria aprender [silêncio]. Eu estava indo [retornando à sala de aula] porque [silencia novamente] ... É porque assim, as mensagens que chegam no telefone eu queria saber, aí eu gostaria de saber. É saber ver as coisas, conseguir ler. Se eu aprender ler e escrever, estou feliz (Elis, entrevista história de vida).

Ao continuarmos o nosso diálogo narrou espontaneamente sobre as dificuldades em retornar à escola, mesmo em uma sala de aula no trabalho. O processo de Reconhecimento de Saberes nos pareceu que inicialmente lhe causara um certo estranhamento é que os encontros, ainda, não ocorriam diariamente, os momentos estavam sendo dedicados ao preenchimento do portfólio e nos revelou:

Não achei [bom]. Só um dia [de aula na semana] era ruim, eu achava melhor todos os dias. Porque todos os dias a gente já está acostumada e aí quando é só um dia quando vai ter de novo a gente já está desacostumada. É porque vai acostumando (Elis, Entrevista).

Sua expectativa era de que a sala de aula reproduzisse o formato que conhecia das suas experiências escolares anteriores. Como tentativa de compreender se houve aprendizagem em seu percurso, provocamos a releitura de seu portfólio, utilizando-o como um disparador de memória, ao exemplificar competências que não haviam sido certificadas, pois haviam sido deixadas em branco no documento, mas a Sra. Elis, mais uma vez, optou pelo silêncio.

Ao encorajar-se para expressar o seu sonho de ver o mundo e as coisas, a nossa interlocutora silencia e, ora rompe o silêncio do oprimido estabelecido nas relações sociais (SUNG, 2000) e retoma sua fala, como que em um gesto de empoderamento, reconhecendo seus saberes, afirma:

[...] Eu aprendi ler, **mas escrever não consigo**. Tem coisas que eu não consigo, tem palavras que eu não consigo escrever, tem algumas que eu não consigo, tem algumas palavras com dois *erres*, dois *esses*, tem o *h* mudo. Eu sou bem difícil de aprender né? Tem algumas coisas que eu estava com vergonha, não tinha coragem [de falar]. Tenho medo [de errar] e todo mundo rir de mim (Elis, entrevista história de vida). (grifo nosso).

A Sra. Elis, sem compreender, demonstrou possuir conhecimentos linguísticos, isso “[...] porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 24, *apud* BRASIL, 2000a, p. 6), tem condições de fazer observações constantes no fragmento acima, com muita propriedade, o que não entendia em tempos anteriores que passou

pela escola e deixa claro, na sua sabedoria que “[...] a tarefa que aguarda o/a aprendiz da escrita é bem mais complexa que escrever a fala” (QUEIROZ, M., 2002, p. 56, *apud* ABAURRE, 1991).

Cabe ressaltar que o processo de alfabetização se reveste de grande importância no ensinamento dos dígrafos e o “h”, que está atrelado, esse último, à etimologia da palavra que requer a compreensão complexa, nem sempre tratada no processo inicial de alfabetização. Ou é realizada de forma automatizada, por meio de repetições de codificação e decodificação.

Esclarecemos que essa questão trazida pela *Sra. Elis* é eminentemente linguística, embora não seja foco da nossa dissertação, consideramos importante registrar sobre o assunto que nos ensinou Queiroz M. (2002, p. 57) com base em Abaurre (1991) ao dizer, que as modalidades oral e escrita têm naturezas diferentes, considerando que existe entre ambas:

[...] a dimensão temporal, presente simultaneamente no ponto de partida e no ponto de chegada da expressão oral, está presente apenas no ponto de partida da expressão escrita, ou seja, as relações dialógico-temporais estabelecidas entre palavras e frases participantes do discurso e elementos situacionais constitutivas da oralidade, deverão ser construídas exclusivamente por meio de uma seleção de elementos verbais que são distribuídos gráfico-espacialmente na escrita.

O entendimento dessa questão acima abordada, requer na formação docente, tanto para crianças, jovens e idosos sobre as especificidades linguísticas, no sentido do continuum dos gêneros textuais, na tentativa de romper a dicotomia entre o oral e o escrito (QUEIROZ, M., 2002). Na sequência, temos o *Sr. Milton*, auxiliar de produção, ao descrever seus sonhos em proporcionar melhores condições de vida para sua família, deposita na qualificação profissional suas expectativas, ao narrar:

[...] se eu me esforçar nos meus objetivos, **quero aprender mais a ler** e escrever melhor, eu terei um futuro melhor para minha família. [...] gostaria de fazer um curso para aprender sobre minha profissão, [...] aprender computação e muito mais (segunda sessão conversa, 01/11/2021) (grifo nosso).

Esse depoimento sem ter a intenção de avaliar a MRS traz uma observação pertinente, que diz respeito à não inserção de cursos na área da tecnologia e da qualificação profissional, que são sonhos de todos/as egresso/as e se constitui para o Sesi/AL pontos de reflexão, uma vez que o avanço tecnológico na empresa que esses/as egressos/as trabalham é uma realidade.

Estranhamos porque para a qualificação profissional poderia ter sido realizada no Senai que é Entidade coirmã da Instituição promotora da MRS. Esse estranhamento, nos provocou a busca de documentos que enfocassem a possibilidade de articulação da modalidade EJA com a Educação Profissionalizante do Senai/AL, nos anos iniciais, e não encontramos evidências. A continuar a busca fomos informados no nosso ambiente de trabalho, que os/as egressos/as que deram continuidade nos estudos – nos anos finais -, tiveram em 2022 cursos de qualificação profissional.

De forma semelhante, o *Sr. Francisco*, operador de máquinas, afirmou na primeira sessão conversa (26/07/2021): “[...] tenho **vontade de melhorar na escrita**, vontade de aprender [a usar] o computador” (grifo nosso). Como ponto em comum nas falas da *Sra. Elis*, do *Sr. Milton* e do *Sr. Francisco* percebemos que esse desejo pelo letramento não se consolidou com a conclusão dos anos iniciais, evidenciaram querer mais desse processo que envolve a leitura e a escrita. Consideramos que esses sujeitos deixaram para o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PNEJA) do Sesi/AL indícios da necessidade de revisão na estrutura e nas concepções teórico-metodológicas que os cursos de EJA requerem.

Compreendemos que ao retornarem mais uma vez para a escola, inseridos em um contexto diferenciado no ambiente de trabalho, os sujeitos-industriários/as-educando/as passaram “[...] por um processo de transformação e ressignificação [...] estabelecendo uma reconstrução de conceitos”. (VARGAS; GOMES, 2013, p. 452), diferentemente do que viveram em espaços escolares anteriores, compreendendo que a busca dos inéditos-viáveis continua.

Essa reconstrução de conceitos vai ao encontro da “escola cidadã” defendida como espaço de viabilização de cidadania (FREIRE, 2000 *apud* Gadotti, 2002), no entanto, a sala de aula em um contexto patronal se distancia bastante dessa perspectiva. Mas de certa forma permitiu aos interlocutores/as o rompimento do silêncio e da estagnação dos sonhos, possibilitando uma nova forma de ler e escreverem o mundo, para continuarem na luta e entenderem que:

[...] não é apenas um ato político necessário, mas também uma boa conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo [...] não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2020d, p. 126).

Mudança essa, que os /as interlocutores/as acreditaram ser possível ao retornarem aos estudos e tomaram como uma tarefa política que em muitos momentos pareceu impossível diante da necessidade da superação das situações-limite (FREIRE, 2020d), sobretudo, por terem passado muitos anos sem a convivência com os saberes escolares.

O *Sr. Caetano* e o *Sr. Francisco* verbalizaram que ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental realizaram um sonho interrompido desde a infância, alcançado somente na fase adulta, mesmo com a compreensão que ainda têm um longo caminho pela frente. Ambos com os desejos latentes de ascensão econômica. O primeiro justifica:

[...] [hoje sou] uma pessoa realizada e muito feliz. Minha vida profissional está ótima, mas pretendo melhorar para que no futuro eu me veja uma pessoa mais realizada. O meu sonho [é] ter uma condição financeira [melhor] para que eu possa ajudar meus pais (Caetano, primeira sessão conversa, 26/07/2021).

E o *Sr. Francisco*, que caracterizamos como segundo falante, na mesma sessão conversa “pegando carona” na fala de seu colega, diz que caso consiga esse patamar financeiro vai ser possível: “[...] construir o primeiro andar da minha casa e me sentir seguro”, diante das condições de sua moradia. E assim esse interlocutor define para si que sonhar é permitir que a sua família possa dispor de uma moradia segura de atos violentos existentes na comunidade que reside.

Desatacamos que no imaginário do *Sr. Caetano* e como também do *Sr. Francisco* permeia a ingenuidade, que a Educação pode tudo, o que não é verdade, sobretudo diante de uma sociedade competitiva que requer minimamente a conclusão da Educação Básica com profissionalização. E, marcada pela ausência de outras políticas públicas sociais, que a insira – Educação - nos seus contextos, dentro de uma articulação, que dialoguem e minimizem os direitos negados, não somente do acesso à escola, mas também de moradia, saúde, emprego e renda, dentre outros.

Na continuidade dos diálogos promovidos pelas duas sessões conversa realizadas com os demais interlocutores, a conclusão dos anos iniciais possibilitou o sentimento de aproximação com a realidade, cujos sonhos são confessados pelo desejo de um trabalho melhor, com menos esforço físico, superação de inseguranças e desejo por continuar estudando, conforme registramos abaixo:

[...] penso em um futuro melhor, fazer faculdade (João, segunda sessão conversa, 01/11/2021)

[...] terminar meus estudos. Concluir. Ampliar meus estudos. Não poder fazer nem um curso porque não tinha o ensino fundamental completo (Raimundo, primeira sessão conversa, 26/07/2021).

[...] [me tornar] um homem mais informado. Um vencedor, bem-sucedido. Motorista. [...] Tenho vontade de aprender computação (Raimundo, segunda sessão conversa, 01/11/2021).

[...] uma boa profissão. Gostaria de ser um operador de máquinas de sorvete (Ivan, primeira sessão conversa, 26/07/2021).

[...] quero fazer um curso de eletrônica. Já trabalho h muito tempo com eletrônica, mas preciso estudar porque as coisas estão se renovando a cada dia. [...] De tecnologia sei fazer o básico (Roberto, segunda sessão conversa, 01/11/2021).

Nessa sequência de sonhos, também, encontramos a *Sra. Elis* que revelou “[...] eu penso em terminar, quero ir para o Ensino Médio, se der eu vou”., na sua realidade o diploma é sinônimo de possibilidade, inclusive com uma nova profissão, pois pretende tornar-se “manicure e cabeleireira”. É que mudar de ofício é mudar o status social.

De forma semelhante, o *Sr. Raimundo* queixou-se das inúmeras oportunidades perdidas ao longo da vida, e afirma que já tinha alguns sonhos depois que concluiu os anos iniciais, principalmente na obtenção de sua carteira de motorista e promoção dentro da empresa, ao passar de auxiliar de entrega, posição que ocupou por 14 anos, para a tão sonhada função de motorista, e afirma: “[...] quero concluir o ensino médio, fazer um curso técnico”. Relata que ainda troca algumas letras quando lê, mas em tom de orgulho ressalta “melhorei bastante minha situação”. Sem esquecer de fazer referência ao papel da professora enquanto incentivadora, e destaca seu acolhimento e sua dedicação ao trabalho ao dizer de forma enfática “Hoje sou motorista”, mas é importante lembrar que,

O estudo é a base do ser humano, se você não tem, tudo fica para trás. Hoje sou orgulho para meus filhos, inclusive cobram da mãe [aos risos] que estude, mas ela não teve a mesma sorte que eu, de estudar dentro do trabalho, mas vamos conseguir uma

vaga para ela na escola pública à noite. A pandemia atrapalhou um pouco, mas vamos conseguir. (Raimundo, entrevista história de vida).

O Sr. Raimundo, na citação demonstra um outro sonho de que a sua companheira, também, estude e se propõe juntos encontrarem uma escola. E inferimos que com isso os seus filhos possam se orgulhar de ambos, e demonstram uma postura não machista, ao estimular a sua esposa retornar à sala de aula. Embora não “[...] tenha a mesma sorte que eu de estudar dentro do trabalho [...]”, mas reconhece o espaço da escola pública como legítimo.

Recorremos a Freire, A. que no prefácio do livro *Pedagogia dos sonhos*, nos lembra que o educador Paulo Freire concebia que esses “sonhos coletivamente sonhados”, nascem como os dos nossos/as interlocutores/as - citados nos parágrafos acima. A partir das contradições da existência humana fazendo-nos refletir que, enquanto educadores/as é preciso “[...] pensar e optar, aderir e agir projetando ininterruptamente a concretização dos sonhos possíveis cuja natureza é tanto ética quanto política” (FREIRE, 2021, p. 15).

E o Sr. Caetano, operador de máquinas descreveu em seu portfólio: “[...] quero recuperar todo o tempo perdido. Dar o máximo de mim para que eu recupere tudo que ficou para trás. Eu espero, eu creio [ir] muito além com meu estudo. Desejo [ser] um homem completo, sem estudo não vou a lugar algum”. E ao relembrar sua trajetória de vida nos afirma: “[...] eu deveria ter continuado, não consegui”, porém na sequência é enfático ao dizer: “[...] hoje estou realizado. Não quero parar [de estudar]. Eu vou mostrar que consigo” (primeira sessão conversa, 26/07/2021), dando-nos indícios de que embora ainda tenha uma visão culposa da vida, conseguiu superá-la, desafiando-se em suas situações-limite (FREIRE, 2020d). E não se atenta para um sistema econômico e social perverso que o margeou ao longo da vida (SAMPAIO, 2004).

Cabe ressaltar que como o Sr. Caetano e outros colegas as tentativas de superação percebida-destacada por nossos/as interlocutores/as não se restringiu à sua individualidade. Por vezes percebemos a importância do núcleo familiar na constituição de vidas. Freire, L. (2019, p. 216) ao relembrar a relação com seus pais, os educadores Elza e Paulo Freire afirma “[...] família é saber estar juntos, amando uns aos outros, cuidando uns dos outros [...] corrigindo, errando, acertando. É saber dar limites aos filhos, fazer com que eles sejam autônomos”, o que nos faz compreender a relação de nossos interlocutores com suas famílias, quando afirmam na primeira sessão conversa (26/07/2021):

[...] [me] dedicaria mais nos estudos, [...] gostaria de mais dias de lazer com minha família (Milton).
 [...] me dedicaria à família, trabalho, estudo e descanso. Preciso descansar (Francisco).
 [...] [se tivesse tempo] me dedicaria [mais] aos estudos e à família. Primeiro terminaria meus estudos (Raimundo).

Ousamos inferir que esse desejo por maior presença na família e na educação dos filhos, é oriundo das ausências sentidas ao longo de suas vidas e buscam romper com essa realidade, proporcionando para os filhos aquilo que não tiveram durante suas vidas. Evidenciam pelas falas na segunda sessão conversa (01/11/2021) como o *Sr. Roberto*: “[...] quero dar para meus filhos o que não tive, [...] se eu tivesse mais tempo eu levava meus filhos na escola e [ia] nas reuniões”. O *Sr. Raimundo* afirmou: “[...] meus filhos são melhores do que eu [referindo-se porque estudam]. Consegui dar uma vida melhor do que tive”.

Esses atos-limite (FREIRE, 2020d) – para nós – materializam-se ainda mais quando percebemos a mudança de rota em relação à educação dos filhos, e por unanimidade, narraram os esforços empreendidos para promover condições de estudo e dignidade de trabalho, conforme os fragmentos que se seguem:

[...] meus dois filhos mais velhos estudam em escola pública (Raimundo, Portfólio).
 [...] só tenho um filho, ele estuda em escola particular (Francisco, primeira sessão conversa, 26/07/2021),
 [...] meus filhos todos estudaram em escola pública (Ivan, Portfólio).
 [...] minhas filhas já estudaram em escola pública, hoje estão na [escola] particular (Roberto, segunda sessão conversa, 01/11/2021).

Percebemos nesse extrato também que a educação é um direito, o que nos evidencia um despertar crítico dos sujeitos, pois para o *Sr. Milton* a educação deve ser para todos e afirma: “[...] é obrigatório o Governo do Estado construir escolas para todas as crianças, [...] meu filho [inclusive] estuda em escola pública” (segunda sessão conversa, 01/11/2021).

A triangulação dos registros dos portfólios, as narrativas das sessões conversa e das entrevistas, nos fizeram compreender que os sentidos percebidos-destacados – por muitas vezes

– estavam implícitos, desencorajados e que por meio da coletividade foram se revelando, transformando sonhos em sonhos possíveis (FREITAS, A., 2019), e superando as situações-limite (FREIRE, 2020d) no resgate de sua humanidade.

Nessa perspectiva, compreendemos, ainda, que embora predominassem narrativas acerca do desejo pelo domínio da leitura e escrita, e constatando que essa autonomia não se concretizou na unanimidade dos/as interlocutores/as, ficou implícito que por meio da interlocução das professoras, os saberes dos/as alunos/as foram respeitados e valorizados, no contexto das duas modalidades da linguagem acima mencionadas, reconhecendo as capacidades linguísticas desses sujeitos em superar as dificuldades que lhes davam insegurança e se traduziram em transformações.

Dessa forma, compreendemos que o ato-limite (FREIRE, 2020d) se constituiu na superação coletiva para conclusão dos anos iniciais e assim demonstraram os sentidos – pedagógicos e políticos, que atuaram nas suas vidas profissional e pessoal, envolvendo, também o contexto familiar. E no nível pedagógico em função do que aprenderam e apreenderam e no plano político a percepção da necessidade de transformação, para enfrentamento das mudanças frente a realidade onde se inserem.

6 (IN) CONCLUSÕES

Ao finalizar estes escritos, somos provocados a trilharmos percursos na nossa memória, retomando ao trajeto inicial desta pesquisa. É que estabeleceu um divisor de águas na minha¹²⁸ vida profissional e pessoal – o antes, durante e o depois deste estudo. Andarilhamos academicamente por muitos lugares novos e fomos compreendendo que sabíamos muito pouco sobre nosso objeto de estudo, ou quase nada, e que faz parte da nossa vida profissional. Esse entendimento se fez presente quando demarcamos o distanciamento do trabalhador e do pesquisador, que embora se constituam em um só corpo, objetivam e se alimentam de fontes diversas. O primeiro, na busca da sobrevivência, como nossos/as interlocutores/as pela venda de sua mais-valia e, o segundo, a curiosidade investigativa, ambas perspectivas que nutrem o meu ser.

Esse percurso de escrita provocou a necessidade de avançarmos no campo do conhecimento da área da Educação, a que nos propomos estudar durante dois anos e meio e, ainda assim compreendemos que as lacunas por ora não respondidas e/ou problematizadas se constituem em um rico campo de pesquisa em aberto para futuras investigações.

Esta pesquisa teve como problemática: *Até que ponto os saberes dos sujeitos-industriários/as-egressos/as foram valorizados e reconhecidos com a Metodologia de Reconhecimento de Saberes, no processo formativo?* Dessa questão, desdobraram-se outras secundárias, a saber: Qual a concepção teórico-metodológica utilizada para a valorização e reconhecimento de saberes dos sujeitos-educandos/as? Quem são esses sujeitos? De onde vieram? Quais seus sonhos? Por que retornaram?

O objetivo central delineado foi o de conhecer em que sentido a Metodologia de Reconhecimento de Saberes nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos considerou ou não os saberes do/a trabalhador/a-industriário/a-educando/a, para a sua formação. E específicos: i) (re)construir a memória histórica do Sesi na/para Educação de Adultos e de Jovens e Adultos; ii) descrever a metodologia de Reconhecimento de Saberes do Sesi/AL; iii) caracterizar o perfil do sujeito-industriário/a-educando/a da Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais no Serviço Social da Indústria (Sesi) em Maceió/AL; iv) analisar, por meio de

¹²⁸ Retomo – por vezes - a primeira pessoa do singular para enfatizar as contribuições pessoais deste estudo.

narrativas dos/as egressos/as, os sentidos alcançados no processo de reconhecimento de saberes, na busca de identificar como ocorreu a sua valorização considerando as experiências *dentrofora* da escola.

Para “responder” às indagações e tentar alcançar os objetivos optamos pela abordagem de investigação qualitativa (AMADO, 2015) em uma perspectiva de estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), utilizamos a técnica da análise documental dos documentos oficiais bem como dos portfólios dos/as egressos/as e realizamos sessões conversa (FERRAÇO, 2007) e entrevista história de vida (QUEIROZ, M. I. P., 1988). Essas fontes possibilitaram reconstruir as narrativas escritas e orais dos/as nossos/as interlocutores/as-egressos/as da primeira turma em 2019, promovida pelo Sesi/DN e Sesi/AL da “Nova” EJA nos anos iniciais, seus itinerários de vida, existência, trabalho e sonhos. Narrativas essas, que nos evidenciaram – por muitas vezes – a superação desses sujeitos às situações-limite impostas pelo contexto econômico-social a que sempre estiveram/estão imersos.

Ao “final” desta investigação, as andarilhagens acadêmicas que não foram lineares, uma vez que se mesclaram escrita das Seções e o trabalho de campo, para otimizar o tempo, nos permitiu situá-las didaticamente em dois âmbitos, sem perdermos a totalidade desta dissertação.

No primeiro âmbito nos foi possível:

- Identificarmos por meio do traçado histórico-político que sendo o Sesi/DN uma instituição patronal - vinculada às normas e controle do Estado - criada nos anos 1940, desenvolveu ações de Educação de Adultos e de Jovens e Adultos desde sua fundação, o que nos provocou em buscar compreender como uma instituição estruturou essas ações no campo nacional. Inicialmente voltadas para atividades fora da educação formal, pois no ideário do empresariado à época, dever-se-ia promover um ambiente doméstico favorável ao trabalhador, cujas bases-formativas necessariamente deveriam se associar ao disciplinamento do/a trabalhador/a programas de rápida formação, considerando que era preciso suprir as lacunas de mão de obra do segmento industrial;

- Percebermos que associado aos movimentos políticos emergidos nas décadas de 1960 e 1970, com a ruptura do Estado Democrático de Direito, as ações educacionais da Entidade em referência, pouco avançaram, refletindo o papel social vocacionado aos sujeitos da EDA com concepções machistas sobre a educação das mulheres e de promoção de mão de obra

marginalizada, contrapondo-se aos movimentos de cultura popular que emergiram no final da década de 1950 e foram durante interrompidos com o golpe Civil-Militar de 1964.

- Constatarmos que com a redemocratização do Brasil no período de 1978-1988, a Entidade assume a EJA enquanto modalidade, destacando-se na proposição de currículos voltados para as especificidades do adulto. Sob forte influência da Unesco – que compreende a necessidade de qualificar a mão de obra e torná-la constantemente preparada para as transformações do mercado de trabalho -, as ações promovidas tomam corpo sob a perspectiva de responsabilidade social, materializando-se em diversos programas, tais como: Telecurso 2000, Programa Sesi Educação para o Trabalhador (PET), Programa Pró-Cidadão, Programa Sesi por um Brasil Alfabetizado, dentre outros;

- Encontrarmos, neste percurso investigativo, pistas de que o formato adotado na/para EDA/EJA pelo Sesi/AL para formação de turmas no ambiente das empresas/indústrias iniciou-se ainda na década de 1950, destacando-se pelo pioneirismo em ações voltadas para alfabetização de adultos - antecipando-se à legislação brasileira quando ainda não concebia a modalidade enquanto direito. Cabe ressaltar que a ausência de registros consolidados com os resultados das múltiplas ações, a exemplo da citada e desenvolvidas pela entidade limitou a construção de um traçado temporal local mais complexo, apontando-se como um campo de estudo ainda a ser explorado.

- Compreendermos que o PNEJA, aprovado em 2016, e inspirado no modelo português para promoção de práticas de reconhecimento de saberes surge como estratégia de enfrentamento à crescente redução do número de matrículas da modalidade EJA. Uma vez que, a Matriz de Referência Curricular (MRC) definida pela entidade com base em competências essenciais para o mercado de trabalho, apresentava-se como estratégia para atrair o interesse do empresariado e da classe trabalhadora. Coube ao Sesi/AL, em 2018, iniciar a primeira experiência nacional com anos iniciais dentro do referido programa que ficou conhecido institucionalmente como “Nova” EJA e, nesse contexto, a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS).

- Evidenciarmos que o embasamento jurídico do Reconhecimento de Saberes em qualquer instituição que pretenda implantá-lo tem amplo respaldo, - conforme expressamos no recorte temporal de 1996 a 2019 – e, por isso, as práticas que têm esse formato não são iniciativas isoladas no Brasil. A exemplo da Rede Nacional de Certificação Profissional e

Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC). No entanto devido às limitações deste estudo, não conseguimos nos aprofundar nas experiências semelhantes desenvolvidas por outras instituições, e deixamos em aberto esse campo para futuras investigações.

- Entendermos que a MRS, foi uma opção além da escola com status de transmissão de conhecimentos considerando as aprendizagens que ocorrem também pelas experiências de trabalho e vida – não formal/informal –, defendendo ser cada vez mais difícil estabelecer quais espaços/modelos são destinados unicamente para a educação formal/informal. Nessa perspectiva a “Nova” EJA do Sesi/AL tentou realizar seu percurso tendo como base a sistematização das aprendizagens advindas dos cotidianos dos sujeitos, que em sua maioria vivenciaram movimentos pendulares na escolarização, o que nos instigou, ainda, mais a escuta sensível das narrativas – escritas e orais – dos/as nossos/as interlocutores/as egressos/as.

Feitas essas considerações, em um segundo âmbito, tratamos mais especificamente, de situar o alcance das narrativas – orais e escritas -, dos/as egressos/as analisadas e fundamentadas de forma detalhada por meio das dimensões e suas respectivas categorias.

Essas narrativas foram dos/as interlocutores/as egressos/as da “Nova EJA”, especificamente do MRS, pessoas marcadas pela precoce entrada no mercado de trabalho informal - em média aos 12 anos de idade, em sua maioria advindos da zona rural e de famílias de muitos/as irmãos e irmãs. Com semelhanças predominantes em suas trajetórias de vida e de escolarização interrompida, que vivenciaram muitos movimentos pendulares, cujas memórias revelaram inseguranças das suas capacidades linguísticas, sobretudo no domínio da leitura e escrita, bem como diante das transformações tecnológicas, que poderiam/podem provocar a extinção de suas ocupações e, conseqüentemente, se tornarem desempregados.

Explicitamos dessa forma que o trabalho e a escola se configuraram para os sujeitos-interlocutores de forma dualística – ou um ou outro -, e ao recordarem dessa época não conseguiram distinguir um do outro, o que nos fez compreender que o trabalho assumia o sentido de coexistência. Tiveram como consequência, no percurso profissional, atuarem em funções pouco qualificadas e ao defrontarem-se, na fase adulta com a modernização tecnológica dos parques fabris, as mudanças advindas do movimento Indústria 4.0, já na condição de trabalhador formal motivaram-se e retornaram à escola, em um espaço diferenciado no ambiente de trabalho. Para o Sesi/AL, que implantou esse formato, se constituía em um benefício para os sujeitos-trabalhadores/as-industriários/as e para os/as egressos/as traduziu-se

em uma necessidade imperativa, por compreenderem que no mercado de trabalho formal, não existirá em breve espaço de tempo para aqueles/as que não tiverem minimamente a Educação Básica com qualificação profissional.

Ao superarem os desafios cotidianos e conseguirem retornar ao ambiente escolar na empresa de trabalho, os sujeitos desta pesquisa denunciaram a incompatibilidade da escola que participaram anteriormente, por não ter sensibilidade para a escuta dos seus saberes advindos de outras agências de letramento. Fato que nos fez refletir sobre a ausência de formação específica dos/as professores/as que atuam na modalidade EJA, o que por vezes tornam o processo escolar desinteressante. *Retornar mais vez à sala de aula*, mesmo que em um contexto favorável dentro do ambiente de trabalho, *constitui-se na prática para os/as egressos/as inicialmente uma situação-limite*.

Situação-limite essa, que perspectivando o esperar os/as egressos/as tentaram romper as dificuldades interagindo uns com os outros, para reagirem frente ao mundo, e por meio de atos-limite demonstraram o desejo latente, para se reafirmarem enquanto sujeitos sociais.

Evidenciaram as falas dos sujeitos interlocutores os avanços em relação à leitura e escrita, pois no início do processo da MRS, na etapa dos registros nos portfólios, assumiram-se analfabetos. Pois viviam um momento de timidez devido ao tempo de distanciamento da escola e, por ainda, não compreenderem que já detinham autonomia e capacidade linguística desenvolvida pela interação social. E no percurso das atividades a serem realizadas, em atendimento às solicitações das professoras revelaram o sonho da necessidade de maior aprofundamento dessas duas modalidades da linguagem, por existir nos seus aprendizados o que sabiam e o que é socialmente aceito.

Essa necessidade de aprofundamento – percebida-destacada pelos/as egressos/as –, aponta para uma lacuna da “Nova” EJA nos anos iniciais na experiência do Sesi/AL, que na sua Matriz de Referência Curricular (MRC) traz de forma marcante a estrutura voltada para as competências básicas de leitura e escrita. E, no entanto, o tempo proposto para essa etapa duela com práticas efetivas de alfabetização e; também, na qualidade das ações específicas para este fim, o que abre espaço para a necessidade de revisão da estrutura centrada em habilidades e competências, considerando a importância dos cotidianos e práticas sociais de nossos interlocutores.

Observamos que ao concluírem os anos iniciais e continuarem a estudar no Sesi/AL, em outro formato, visando à conclusão do Ensino Fundamental, nossos/as egressos/as romperam com os silêncios e se encorajaram para verbalizar os sonhos, muitas vezes associados à perspectiva de mudança social. Uma vez que poderiam ascender às funções mais qualificadas e ter reflexo positivo na remuneração, a médio e longo prazos; bem como melhorar a condição de vida para suas famílias e, concretamente, estimularam seus membros voltarem à escola.

Entendemos que a experiência com a MRS despertou nos/com os/as egressos/as a perspectiva de trajetória positiva, considerando que seus saberes foram valorizados e reconhecidos com a articulação com outros saberes. O que não aconteceu em outros espaços que estudaram e lhes permitiu a autopercepção de serem “novos/as homens/mulheres”, que ao demonstraram serem *dignos de orgulho* no seu círculo social, em especial aos filhos, quando passaram a frequentar as reuniões das escolas onde estudam.

Compreendemos que os saberes dos/as alunos/as, mais evidenciados foram os relativos a escrita e a leitura, possibilitando que a língua permeasse por outros saberes, a exemplo dos saberes da vida e de outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, as falas dos sujeitos nos permitiram entender que as docentes valorizaram e reconheceram seus ritmos linguísticos, fazendo-os avançar na terminalidade, dos anos iniciais de EJA, por meio do formato da MRS, considerando as suas trajetórias anteriores de escolarização, permeadas por movimentos pendulares.

É importante destacar que a MRS, enquanto proposta piloto enfatizamos que ao estudá-la e nos afastarmos emocionalmente do contexto do nosso trabalho é possível afirmar que, o portfólio foi fundamental para que as professoras conhecessem minimamente os saberes dos/as estudantes e tentassem articular com aqueles socialmente aceitos. Ressalta-se que a sua concepção teórico-metodológica, envolve um hibridismo entre saberes e competências, o que nos pareceu uma contradição e que merece um estudo bastante aprofundado.

Ressaltamos que nossa pesquisa apresenta lacunas que apontam a investigação futura de doutorado, que possibilitará um estudo mais aprofundado sobre a temática. A exemplo: A MRC exerceu a função de referencial de aprendizagens? O espaço de trabalho – conforme preconiza a MRC – se constituiu enquanto instrumento para o desenvolvimento de aprendizagens não reconhecidas pela MRS?

Ousamos mencionar que este trabalho contribuirá para a reflexão - mesmo apontando a necessidade de outros estudos com aprofundamento o que tempo do mestrado não nos permitiu -, por parte do Sesi/AL sobre a Metodologia de Reconhecimento de Saberes, enquanto ação político-pedagógica específica para a modalidade EJA em uma instituição de caráter privado que promove ações educativas voltadas mais para mercado de trabalho, de forma coerente com os objetivos do DN e respectivamente do Sesi/AL.

Ressaltamos que as Entidades privadas, a exemplo o Sesi, têm ocupado as lacunas na escolarização, no caso específico, a modalidade EJA, deixadas pelo Estado em não assumir as suas funções constitucionais, negligenciado nos efetivos investimentos na infraestrutura, nos planos de carreira do magistério, na ausência de princípios que permitam a liberdade de currículos *pensadospraticados* e, conseqüentemente, a liberdade de cátedra e também na manutenção de políticas de acesso e permanência escolar para a demanda atendida e reprimida da EJA, dentre outros aspectos.

Outra contribuição para a entidade é o registro de memória escrita de uma das ações educacionais do Sesi/AL, como exemplo para futuras pesquisas que venham formar um banco de dados, tão necessário à memória da Entidade.

E por fim destacar o nosso aprendizado no desvelamento de uma realidade que me fez compreender que embora marcados por histórias de exclusão, nossos/as interlocutores/as comprovaram que ao terem oportunidades de acesso aos estudos conseguiram permanecer e concluir os anos iniciais. O que nos fez refletir sobre a modalidade EJA, além de ser um direito constitucional é uma prática de justiça social. Ressalto que este percurso investigativo me possibilitou um despertar para tornar-me leitor, rever a minha postura de educador e me assumir como pesquisador, com um olhar mais sensível para as lutas coletivas, as quais me insiro na superação das situações-limite, que integram a nossa existência.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. Ritmi dell' oralità e ritmi della scrittura. *In.*: SOLINI, M. & PONTECORVO, C. **La costruzione del texto scritto neibambini**. Roma: La Nuova Italia, 1991.
- ALAGOAS, Conselho Estadual de Educação de Alagoas. **Resolução nº 18, de 21 de maio de 2002**. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências, Maceió, 2002.
- ALAGOAS. **Resolução nº 50, de 18 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Publicado D.O.U 30/12/2017. Alagoas, 2017.
- ALARCÃO, I. **“Dilemas” do Jovem Investigador**. Dos “Dilemas” aos Problemas. *In.*: COSTA, A.P., NERI DE SOUSA, F.; NERI DE SOUSA, D. (Eds). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. 1. ed. Oliveira de Azeméis: Ludomedia, 2014. p. 103-123.
- ALCOFORADO, Luís Medeiros. **Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. 2008. 460 p. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2008.
- ANDRADE, E. R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. *In.*: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43.
- ALVES, N. G.; SANTOS, J. R. **Redes de conhecimentos e currículos: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes**. *Revista Espaço do Currículo (Online)*, v. 9, p. 372-392, 2016.
- ALVES, N. G. **A narrativa como método na história do cotidiano escolar**. *In.*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos [...]*. Rio de Janeiro: SBHE, 2002. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-narrativa-como-metodo-na-historia-do-cotidiano-escolar-nilda-alves-uerj>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- ALVES, NILDA GUIMARÃES. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-18, 2017.

AMADO, J. A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa. *In*: COSTA, A.P.; SOUZA, F.N.; SOUZA, D.N. (org). **Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios**. 3. ed. Ludomedia: Lisboa, 2015. p. 39-68.

ARAÚJO, A. C.. **Educação Supletiva e Ensino Supletivo como Política Nacional**: nas trilhas da história da Educação de Adultos - da Constituição de 1891 à Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Perspectivas em Políticas Públicas*, v. 8, p. 69-100, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BACCIN, E. V. C. **Reconhecimento de saberes e competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico**: impactos sobre a carreira e o trabalho docente. 2018. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. (tradução feita a partir da edição russa). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, Anália B. M. **A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul**. Porto Alegre, 2010. 246 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24152> . Acesso em: 29. Dez. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 03 abr. 2022.

BOSI, E. **Velhos amigos São Paulo**. Companhia das Letras: São Paulo, 2003.

BOUKARY, H. Policies and practices on RPL in basic youth and adult education in the Economic Community of West African States (ECOWAS). **Paper presented at the**

UNESCO/UIIL expert meeting on RVA for basic youth and adult education, Hamburg, Germany, June 23–24, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, seção 1, p. 113, 4 jan. 1946b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 57.375, de 2 de dezembro de 1965**. Aprova o Regulamento do serviço Social da Indústria (SESI). Brasília: Presidência da República, [1965]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d57375.htm. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 699/1972 C.E. de 1º e 2º Graus**. In: Ivo Giannella et al. (Org.). Ensino Supletivo: Legislação Federal e Estadual. São Paulo: SE/CENP, 1977.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 jul. 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 nov.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário oficial da União, Brasília, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação e Jovens e Adultos. Diário oficial da União, Brasília, 2000b.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 1, de 27 de jan de 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. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 1/2019.** Análise do Regulamento do Projeto de Cursos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em regime de experiência pedagógica do Serviço Social da Indústria (SESI), aprovado pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2016. Brasília, 2019.

CALHA, A. A Narrativa autobiográfica nos processos de avaliação e certificação de competências escolares. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 65-89, jan./abr.2017.

CANÁRIO, Rui. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 555-570, maio/agosto de 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p555/pdf_7. Acesso em: 29 dez. 2021.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 22, v. 63, 2014.

CASTRO, Carmen Lúcia Lavaquial Veloso de. **Avaliação de competência e necessidade de treinamento para a função orientador de aprendizagem**: o caso do Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro – (CES-IERJ). 1989. 117 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

CAVACO, C. Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 2, p. 21-34, 2007.

CAVACO, C. Formação de adultos pouco escolarizados: Paradoxos da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Perspectiva**, 31(2), 449-477. 2013.

CAVALCANTE, V. C.; FREITAS, M. L. Q.; MARINHO, P. As táticas dos praticantes pensantes da/na EJA: construindo currículos emancipatórios. *In*: Edna Prado; Maria do Socorro Cavalcante; Inalda dos Santos. (Org.). **Pesquisas em Educação em Alagoas**: múltiplos enfoques. Maceió: EDUFAL, 2017, v., p. 103-126.

CAVALCANTE, V.; MARINHO, P. A descolonização curricular em uma escola quilombola - uma possibilidade de maior justiça curricular e social. **Revista E-curriculum** (PUCSP), v. 17, p. 963-989, 2019.

CEBIC. **SESIeduca WEB**, 29 mar. 2010. <https://cbic.org.br/cni-lanca-metodologia-para-educacao-na-internet/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Educação para a nova indústria**: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil / Confederação Nacional da Indústria, Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. – Brasília: CNI, 2007.

COLETÂNEA DE TEXTOS CONFINTEA. **Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 8 jan. 2022.

COLLINS, E.; GREEN, J. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. *In*: MARSHALL, H. (Ed.). **Redefining student learning**: roots of educational restructuring. Norwood, Nj: Ablex, 1992. p. 59-85.

COUTINHO, Joana Aparecida. **Ongs e políticas neoliberais no Brasil**. 246 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

COUTO, M. **Estórias abensonhadas**. Lisboa: Caminho, 2009.

COSTA, R. C. D. **Rede CERTIFIC**: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e Certificação de saberes dos trabalhadores. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

DE CAMPOS, D. Operário Padrão: o modelo de trabalhador segundo os empresários industriais durante a ditadura militar brasileira. **Oficina do Historiador**, v. 11, n. 2, p. 42-56, 18 dez. 2018.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p. 108-130, 2000.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez., 2001.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, especial out. 2005.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 384p.

DUVEKOT, R.C. Leren Waardenen. **Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren.** Proefschrift [Valuing Learning. A study of VPL and personalised learning. Thesis]. Houten, CL3S, 2016.

EBNER, G. and OLIVEIRA, S. **Action plan for validation in Europe.** Brussels, EAEA, 2016.

EDUCAÇÃO BÁSICA DO Sesi articulada com Educação Profissional do Senai - **EBEP.** Brasil. Disponível em: <https://www.oitcinterfor.org/en/node/2403>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAVERO, O. **A história da alfabetização de adultos em questão.** Entrevista: 18/07/2003. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=798B418C50C9A82FBE56526EE504E7A4?idInterview=8274>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FAVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul./dez. 2013.

FAVERO, O.; FREITAS, M. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-ação** (UFG. Impresso), v. 36, p. 365-392, 2011.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE ALAGOAS (FIEA). **Trajetória da Indústria em Alagoas: 1850/2017.** 1ª ed – Maceió: FIEA, 2018. 171p. : II.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (FIESP)/FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO (FRM). **Fundamentos e Diretrizes do Telecurso 2000.** Rio de Janeiro, 1994.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 98, p. 73-95, 2007.

FISCHER, Maria C. B.; GODINHO, Ana C. F.; CAVALLI, Ângela B. Aproximações entre as políticas de certificação profissional no Brasil e em Portugal. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 71-89, jan./abr de 2011. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/370/338>. Acesso em: 02. nov. 2021.

FONTES, M. B.; CRIVELARO, R.; SILVA, C. G.; CAMPOS, ? L. N.; FUJIOKA, R. Avaliação dos impactos sociais, de custo-benefício e custo-eficácia do programa viravida (CICLO 2012? 2014). **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação**, 2015.
FREIRE, Lutgardes. Verbetes Dicionário Paulo Freire: 'Família'. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 215-216.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 27ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020d.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, A. L. Verbetes Dicionário Paulo Freire: 'Conscientização'; 'Curiosidade epistemológica'; 'Ensinar e aprender'; 'Reflexão Registro'; 'Saber de experiência feito'; 'Sonho possível'; 'Utopia'. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. -.

FREITAS, E. S. **A FIRJAN, ontem e hoje: a representação industrial do Rio de Janeiro (1827 – 1975)**. Rio de Janeiro: UFRJ; IPPUR, 2000.

FREITAS, Gisele Marcia Oliveira. **Avaliação do Ensino Médio a Distância na Educação de Jovens e Adultos do Sesi Bahia**. 2017. 256 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado

Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento Educação, Universidade do Estado da Bahia - Uneb, Salvador, 2017. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/649>. Acesso em: 30 jan. 2022.
FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; TORRES, A.; REIS, R. Permanência escolar na EJA: narrativas de estudantes do ensino fundamental no Sertão Alagoano. **Roteiro**, v. 46, p. 1-23, 2021.

FREITAS, Marinaide; COSTA, Ana Maria Bastos; COSTA, Maria Silvia. Formação de professoras/as: discutindo um antigo problema. *In: Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos*. FREITAS, Marinaide; COSTA, Ana Maria Bastos (Orgs.). Maceió: Ufal/Mec, 2007.

FREITAS, S. C.; FIGUEIRA, F. L. G. **Neoliberalismo, educação e a Lei 9394/96**. HOLOS (NATAL. ONLINE), v. 7, p. 1-16, 2020.

FRIGOTTO, Gaudencio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In: Pablo Gentili; Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2015, v. 15, p. 31-92.

FULLER, Kay; STEVENSON, Howard. Global education reform: understanding the movement. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 1-4, 2019.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. *In: Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza R; TOLEDO, Leslie (Orgs.). Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2002, p. 11-17.

GADOTTI, Moacir. Verbetes Dicionário Paulo Freire: ‘Cidade Educadora’; ‘Escola’; ‘Poder’; ‘Realidade’. *In: Dicionário Paulo Freire*. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GIRAUD, O. A globalização vista de norte a sul: quais seus mecanismos sociais? **Cadernos CRH**, Salvador, n. 20, n. 51, p. 389-399, setembro/dezembro 2007.

GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GOMES, M. F. F. A. C. **PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**: in(re)istência pelo direito à educação. 2021. 239f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2021.

GUARESCHI, Pedrinho. Verbetes Dicionário Paulo Freire: ‘Empoderamento’; ‘Imersão/Emersão’; ‘Medo e Ousadia’; ‘Teoria Crítica’; ‘Unidade na diversidade’. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. -.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Propostas curriculares de suplência II (segundo segmento do Ensino Fundamental supletivo)**: relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 1999. 130.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.108-194, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

HASBI, M. **Policies and practices on RPL in basic youth and adult education in Indonesia**. Paper presented at the UNESCO/UIL expert meeting on RVA for basic youth and adult education, Hamburg, Germany, June 23–24, 2016.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Características étnico-raciais da população**: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça: 2008. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2011 [acessado em 14 jun. 2022]. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/PCERP2008.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INTERNATIONAL BAR ASSOCIATION (IBA). GLOBAL EMPLOYMENT INSTITUTE. **Artificial intelligence and robotics and their impact on the workplace**. Apr, 2017.

INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION (ILO). O Futuro do Trabalho: Iniciativa do Centenário. Conferência Internacional do Trabalho, 104a Sessão. **Relatório do Diretor Geral**. Relatório 1. Genebra, 2015.

LIMA, L. C. Políticas de Educação de Adultos: da(não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. *In*: Licínio Lima (Org.). **Educação de Adultos Fórum III**, (pp.19-43). Minho: Minho/Unidade de Educação de Adultos, 2004.

LIMA, L.C. A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In: Canário, R.; Cabrito, B. (Orgs.). **Educação e formação de adultos. Mutações e convergências**. Lisboa: Educa, 2005, pp. 31-60.

LIMA, Natalia V. **Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra**. Belo Horizonte, 2015. 290 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A3HF2L>. Acesso em: 2 nov. 2021

LINDEZA, Paula Suzana Marques. **Da educação de adultos à educação e formação de adultos: o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal**. Lisboa, 2009. 253 p. Dissertação de Mestrado – Instituto de Ciências da Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/1181?mode=full>. Acesso em: 16. jan. 2022

LIRA, Iolita Marques de. **Da cópia à criação no curso Técnico em Artesanato do IFAL: experiências na Educação Profissional de Jovens e Adultos**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Vozes, 1997. 184p.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto/Unesp, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MACHADO, J. V.; FISS, D. M. L. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 22, p. 01-34, 2014.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Da periferia ao centro: pedaços & trajetos. **Revista de Antropologia**, vol. 35, 1992, pp. 191–203. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/41616106>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MARINHO, Paulo. Um novo postulado para uma avaliação formativa - o portfólio como estratégia de aprendizagem e avaliação. *In: Educação de Jovens e Adultos: em tempos e contextos de aprendizagens/ Marcia Soares de Alvarenga. Organizadora; Carmen Sanches Sampaio, Carmen Lúcia Vidal Pérez (coordenadoras [da série])*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “Germ Infecioso” nas Culturas Escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal [“Infectious GERM” in school cultures – possibilities and limits of policy of autonomy and curricular flexibility in Portugal] (SCOPUS; A1). **Curriculo sem Fronteiras**. v. 19, n. 3, 2019.

MARTINS, C. E. **Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes**: um estudo crítico de políticas e práticas da educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 163. 2018.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 35ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.

MELO, A. A educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 1-26, 2012.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). **Relação anual de Informações sociais** – RAIS, 2017.

MORAES, M. C. A **Teoria tem consequências**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MORAND-AYMON, Bernadette. **Olhares cruzados sobre educação não formal**: análise de práticas e recomendações/Regards croisés sur l'éducation non formelle: analyses de pratiques et recommandations. Lisboa: DGFV. 2007

MOTTA, Vânia Cardoso; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL**, p. 310, 2018.

MOURA, A. B. F.; LIMA, Maria da Glória S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Temas em Educaçao** (UFPB), v. 23, p. 98-106, 2014.

MOURA, Tânia. Evolução histórica das concepções sobre alfabetização de adultos. In: **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos – contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 3.ed. Maceió: Edufal, 2004.

NOVAES, Regina R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M.V.; SPOSITO, M.P. (orgs.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, I. B. DE; PAIVA, J.; PASSOS, M. C. P. Currículo em EJA: **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 42, p. 113-134, 15 dez. 2016.

OLIVEIRA, Nara Elisa Gonçalves Martins de. **O currículo pensado praticado da educação física para/na educação de jovens e adultos (EJA) – anos iniciais**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2022. p. 219.

OLIVEIRA, Vânia M.R. de; CAMPISTA, Valesca do R. O silêncio: multiplicidade de sentidos. In: SINAIS - **Revista Eletrônica - Ciências Sociais**. Vitória: CCHN, UFES, Edição n. 2, v. 1, outubro. 2007. pp.107-120.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 4ª ed. São Paulo: Pontes, 2002.

OSOWSKI, Cecília Irene. Verbetes Dicionário Paulo Freire: ‘Cultura’; ‘Cultura do silêncio’; ‘Linguagem’; ‘Situações limite’; ‘Sujeito/objeto’. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2009, v. 39, n. 137, pp. 383-400. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>. Epub 24 maio 2010. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>. Acesso em: 3 abr. 2022.

PAIVA, Jane. Fazendo-se leitora: Antônia conta a sua história. *In*: Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Antônio Francisco Ribeiro de Freitas; Nadja Naira Aguiar Ribeiro. (Org.). **Os sentidos da formação em rede**: observações sobre as práticas de leitura e das práticas de leitores. 1ed.Maceió: Edufal, 2017.

PASSOS, Luiz Augusto. Verbetes Dicionário Paulo Freire: 'Trama'; 'Leitura do mundo'; 'Futuro/futurível'; 'Tempo'; 'Tema Gerador'. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PEREIRA, J. M. M. (2011/2012). **A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos**. Educ. foco, Juiz de Fora, 16(2), 11-38, set. 2011/fev. 2012.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICANÇO, Alessandra Assis. **Educação a distância e outros nós**: uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia. Salvador, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

PITANGA, Ângelo Francklin. **Pesquisa Qualitativa Ou Pesquisa Quantitativa**: Refletindo sobre as decisões na seleção de determinada abordagem. REVISTA PESQUISA QUALITATIVA, v. 8, p. 184-201, 2020.

POCARPO, Rosa Cristina. **História da educação de jovens e adultos no Brasil**. <http://wwwalfabetizavirtual.files.wordpress.com/2011/08/>.

POLLAK, Michel. Memória. Esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de; et alli. Relatos orais: do “indizível” ao dizível”. *In*: VON SIMSON, Olga de Moraes (Org.). **Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

QUEIROZ, Marinaide. **Letramento: as marcas da oralidade em produções escritas de alunos jovens e adultos**. (Tese). Maceió: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL). Faculdade de Letras, Ufal 2002. Tese.

RAMOS, Ellen Taline de; STELLA, Claudia. Significados da escolarização para alunos da educação de jovens e adultos. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 189-207, ago. 2016. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2022.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214f. Tese (Doutorado e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REIS, Dyane. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. *In*: CARMO, G. T. **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

ROSA, Stela M. M. **Reconhecimento de saberes no programa mulheres mil: entre a colonialidade do poder e de gênero**. Florianópolis, 2016. 287 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174878>.

ROSÁRIO, Maria do. Requerimento/2010 SESIEduca. **Comissão de Educação e Cultura**. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D9AC07734C2D2E08E0F7ABE5771CBF07.proposicoesWebExterno2?codteor=763152&filename=REQ+314/2010+CE. Acesso em: 31 jan. 2022.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York, NY: Teachers College Columbia University, 2011.

SAHLBERG, Pasi. The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In Karen Mundy ; Andy Green: Bob Lingard e Antoni Verger (Eds.). **The Handbook of Global Education Policy**, p.128-144, 2016.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. E. da. (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. –

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologías del Sur. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, v. 16, n. 54, p. 17-39, jul./set. 2011.

SANTOS, C. P; ARRUDA, R. A. **A visão dos alunos da educação de jovens e adultos sobre a escola**; 2013.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1231-1255, out. 2007.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão In: SAWAIA, Bader Burihan (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **SESI 30 anos: 1946/1976**. Rio de Janeiro, 1976.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **Manual de Orientação do Programa de Educação Familiar**. Brasília: SESI/DN, 1980. 50 p.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **SESI 35 anos**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1981.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **O SESI e o serviço social do trabalho: versão preliminar: Síntese cronológica da atuação do Sesi, SS e SST 1946 – 1980**. Rio de Janeiro, [c.1982].

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **Programa de Educação e Promoção Familiar**. Brasília: SESI/DN, 1989. 50 p.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **Proposta curricular para o Ensino Fundamental de adultos**. Brasília, 1992. 75 p.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **Diagnóstico de atendimento do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Sistema SESI**. Brasília: SESI/DN, 1996, 81 p.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **Projeto SESI Educação do Trabalhador Região Nordeste 2000-2001**, 1999.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. Programa Sesi Educação do Trabalhador. Projeto Político Pedagógico. Sistema de Educação de Jovens e Adultos. **Projeto Sesi Por um Brasil Alfabetizado**. Brasília: Sesi/DN, 2005. 184 p.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **Política e Diretrizes da Rede Sesi de Educação**. Brasília: Sesi/DN, 2007. 31 p.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **O Sesi, o trabalhador e a indústria: um resgate histórico/Sesi/DN**. – Brasília: Sesi/DN, 2008.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **Projeto Pedagógico Sesi para Educação de Jovens e Adultos / Serviço Social da Indústria**. – Brasília : Sesi/DN, 2014. 164 p. : il.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. Departamento Nacional. **Projeto Pedagógico Sesi Para Educação de Jovens e Adultos / Serviço Social da Indústria**. – Brasília: Sesi/DN, 2014, 164 p.: il.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **Metodologia de Reconhecimento de Saberes - MRS: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para a Educação de Jovens e Adultos Sesi/ Serviço Social da Indústria** – Brasília: Sesi/DN, 2016. 28 p.: il.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Regional de Alagoas. **Atas de Resultados Finais: 1956 - 1959/Sesi/AL**. – Maceió: Sesi/AL, 1959.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Regional de Alagoas. **Atas de Resultados Finais Telecurso 2000: 1999 - 2007/Sesi/AL**. – Maceió: Sesi/AL, 2007.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Regional de Alagoas. **Educação de Jovens e Adultos - EJA: transição metodológica para implantação da NOVA EJA**. 2018.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Regional de Alagoas, 23 out. 2018. <https://al.sesi.com.br/noticias/sesi-al-inicia-primeira-turma-da-nova-eja>. Acesso em: 27 jun. 2021.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Regional do Rio de Janeiro. **Estrutura e Funcionamento da Metodologia SesiEduca. Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Sesi/RJ, 2006.

Serviço Social da Indústria (SESI). Departamento Regional do Rio Grande do Norte. **Projeto Vira Vida**. <https://www.rn.sesi.org.br/vira-vida/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SESI (2021) <https://www.portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/estrutura-institucional/>

SILVA, Eduardo; NETO José. A construção do currículo no programa escola Zé Peão. *In: Espaço do currículo* (online). João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 48-59, jan/abr.2019.

SILVA, Jailson Costa; FREITAS, Marinaide. **Histórias e memórias**: o Mobral no sertão de Alagoas. Maceió: Edufal, 2017.

SILVA, Fernanda Brito da. **O Caminho se faz caminhando: A Implantação da Metodologia de Reconhecimento e Validação de Saberes no SESI Bahia**. Salvador, 2018. 201 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA – Universidade do Estado da Bahia.

SINGH, M. **Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters**. Heidelberg, Springer, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016, 377p.

SOUZA, K.R.; KERBAUY, M.T.M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

STEFFEN, Euli Marlene. Sistema de certificação de competências no Brasil e em Portugal. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte. v. 18, n. 1, p. 61-74, jan/abr de 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8621>. Acesso em: 27. dez. 2021

SUNG, Jung Mo. Sujeito como transcendentalidade ao interior da vida real: um diálogo com o pensamento de Franz Hinkelammert. **Cadernos do Ifan**, Bragança Paulista, n. 20, p. 47-66, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

TREVISAN, M. J. **50 Anos em 5... a FIESP e o desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1986. 205 p.

UAE (United Arab Emirates). **Country grid of the United Arab Emirates for the UNESCO review on RVA for basic youth and adult education**. Unpublished, 2016.

UNESCO. **Confintea VI. Marco de Ação de Belém**. Brasília: 2010.

UNESCO, Institute for Lifelong Learning. **Recognition, validation and accreditation of youth and basic education as a foundation for lifelong learning**. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2018.

UNESCO; SESI/DN. **Sistema de Avaliação de Competências do Projeto SESI por um Brasil alfabetizado**: Programa SESI Alfabetização do Trabalhador. SESI/DN, 2005. 142 p. il.

VARGAS, P. G., & GOMES, M. de F. C. (2013). Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, 39(2), 449-463, abr./jun. 2013.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói: UFF, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998. 191 p.

WEINSTEIN, B. **(Re) Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920 - 1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANINI, M.T.; Migueles, C. **Liderança baseada em valores**. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2009. v. 1. 200p.

ANEXOS

ANEXO A - ESTRUTURA PORTFÓLIO: FORMULÁRIOS COMUNS – ANOS INICIAIS

ETAPA	PONTOS DE DISCUSSÃO
História da minha vida	De onde venho/ Como fui...: Onde Nasceu? Como foi sua infância? O que aprendeu com seus pais? Tinha irmãos? Ajudava em casa? Como? Estudou em alguma escola? Como era? Com quantos anos começou a trabalhar?
	Quem sou / Como sou...:Onde moro? Com quem moro? O que faço no meu trabalho? Quando algo me chateia como fico? Como é a minha relação com meus colegas?
	Estou aqui porque / O que eu espero... Porque voltei a estudar? O que me incentivou? O que mais quero aprender na escola?
	Como serei / Amanhã me vejo... O que desejo para minha vida pessoal e profissional no futuro? Tenho algum sonho que ainda não realizei? Qual?
	Tenho dúvidas sobre... Quais as suas dúvidas a respeito da sua profissão? Tem dúvidas a respeito dos seus estudos? A respeito da tecnologia?
	Para mim, reconhecimento de saberes é...
Ocupações no tempo livre	O que mais gosto de fazer: Com a minha família? Com os meus amigos? Quando estou sozinho?
	O que não gosto de fazer:
	Gasto a maior parte do meu tempo livre ... Celular? televisão? Vendo o que? Como acesso? brincando com os filhos? De quê? Trabalhando em outra área? De que?
	Se eu tivesse mais tempo, me dedicaria a: Família, trabalho, estudo, descanso.
Participações em atividades sociais	Meu exercício de cidadania Participo de Associações: () Desportiva (Time de futebol, ou outro esporte) () cultural (Quadrilha, coco de roda, capoeira, etc.) () religiosa (Quadrilha, coco de roda, capoeira, etc.) () Filantrópica (Atividades voluntárias.) () Profissional (Sindicato de trabalhadores, cipa) () recreativa (Organização de passeios, viagens, Eventos) () outras
	Participo de modo responsável e cívico, na vida da comunidade (colaboro com a escola, meu bairro, comunidade, rua que moro)
	Quando alguém discute ajuda a conversarem e fazer as pazes? Em casa consigo dialogar com minha família para chegar a uma solução de problema? Ajudo no diálogo e entendimento entre as pessoas
	Participo em questões educacionais (vida escolar dos filhos, atividade cultural).
	Colaboro na defesa e promoção da saúde pública. (Como você cuida do lixo da sua casa? Toma as vacinas na campanha? Cuido da minha higiene?)
	Assumo responsabilidades na solução de problemas sociais e na procura de suas soluções.
	Participo em iniciativas de defesa dos direitos (Participo da Cipa? Reuniões da minha empresa?)
	Coordeno projetos ou atividades. Algum projeto na empresa ou no bairro? Como funciona? Qual seu papel?

	Se a empresa me pedir para fazer algo de novo, como reajo? Cite um exemplo? Adapto-me a situações novas e inesperadas.
	Tento compreender o ponto de vista dos outros. Como reajo com pessoas que tem modos de pensa, de viver, diferentes dos meus?
	Quais as normas que você consegue cumprir no trabalho? Se algum superior lhe pedir para fazer algo e depois ele não gostar da forma que você fez, como você reage? Relaciono-me bem no trabalho com colegas, dirigente e subordinado cumprindo as normas.
	Promovo e cumpro as regras de higiene e segurança no trabalho. Quais são as regras de higiene? Quais são as regras de segurança?
	Já usei ou meus filhos usam órgãos públicos como escola, posto de saúde? Já precisei da polícia para solucionar algum problema na minha comunidade? Qual? Cite algum direito e dever do cidadão? 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. Sou sindicalizado pela empresa? Uso algum benefício que é oferecido pelo sindicato? Qual? Acho importante ter sindicato na empresa? Por quê?
	Trabalho em equipe cooperativamente. Como é meu trabalho em equipe na empresa? Se eu faltar, meus colegas conseguem fazer o trabalho com a mesma precisão de quando eu vou? Como você costuma ajudar as pessoas em casa e no trabalho.
	Outras
	Período
	Empresa
Principais atividades profissionais e aprendizagens	Profissão
	Atividades
	Motivos de satisfação
	Recordações positivas
	Motivos de insatisfação
	Recordações negativas
	O que aprendi conservo até hoje

ANEXO B - 2 MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR – ANOS INICIAIS:
Linguagens, códigos e suas tecnologias

Competências da matriz do SESI	H	Descritivos das habilidades
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.	H1	Lê textos em gêneros de variados aspectos discursivos que abordem o tema Mundo do Trabalho.
	H2	Reconhece o público-alvo provável e os possíveis objetivos do autor ou do enunciador de um texto, em LP e LE ou em linguagens diversas, observando os recursos utilizados.
	H3	Identifica vocábulos e expressões da LE relativos a áreas profissionais, reconhecendo o tema principal, os subtemas e finalidades do texto.
	H4	Reconhece a pluralidade de manifestações artísticas e culturais como possibilidades para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos.
	H5	Utiliza estratégias de planejamento para organizar eventos culturais e artísticos, considerando tempo disponível, etapas, agentes envolvidos, natureza e complexidade da tarefa.
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.	H6	Reconhece autonomamente textos de extensões variadas, em LP ou LE, e manifestações artísticas, reestabelecendo relações de sentido.
	H7	Constrói e utiliza estratégias de leitura para ampliar o acesso a informações, tecnologias, culturas e redes de contatos em contextos de trabalho envolvendo diferentes linguagens e em LEM.
	H8	Estabelece relações de sentido entre informações subentendidas ou pressupostas em um texto.
	H9	Identifica e reconhecer a intencionalidade quanto aos diferentes modos de fazer referência explícita ou implícita a outros textos, (intertextualidade - citação, paráfrase, analogia, paródia, comparação, discursos etc.).
	H10	Identifica elementos constitutivos de um gênero, em LP ou em LEM, ou de uma manifestação cultural e artística, a fim de melhor compreender e interpretar exemplares desse gênero e dessa manifestação.

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.	H11	Reconhece recursos de estilo e modos de organização das informações conforme o tipo de texto (oral, escrito, multimodal).
	H12	Reconhece e analisar a contribuição de recursos não verbais e multimodais (imagens, gráficos, esquemas, layout, destaques gráficos, etc.) para os sentidos do texto em que se inserem.
	H13	Analisa as possibilidades e os limites das linguagens verbal, corporal e artística na criação e execução de projetos coletivos, para planejar ações colaborativas.
	H14	Analisa textos literários, manifestações artísticas e culturais de diferentes estilos, épocas e culturas, identificando os recursos expressivos de cada linguagem utilizados.
	H15	Desenvolve diferentes práticas corporais de forma colaborativa e produzir trabalhos artísticos individuais ou coletivos, explorando elementos das linguagens artística e corporal, materiais e técnicas, a fim de produzir outras (novas) possibilidades expressivas.
Competência 4 - Reconhecer aspectos das identidades em textos e manifestações artísticas e culturais, considerando as práticas sociais e as linguagens utilizadas.	H16	Lê e interpreta textos e manifestações artísticas e culturais oriundos de contextos variados a fim de reconhecer, legitimar e valorizar a pluralidade cultural e as marcas de identidade que expressam.
	H17	Faz uso de recursos linguísticos para apresentar seu ponto de vista.
	H18	Reconhece, compreende e usa a linguagem corporal, relacionando à própria vida, às práticas sociais e à formação de identidades.

**ANEXO C - MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR – ANOS INICIAIS: CIÊNCIAS
DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS**

Competências da matriz do SESI	H	Descritivos das habilidades
Competência 1 - Compreender as ciências naturais e as tecnologias como construções humanas associadas à cultura dos povos e suas visões de mundo.	H1	Interpretar informações apresentadas em diferentes linguagens usadas nas Ciências, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas, diagramas ou representação simbólica.
	H2	Construir conceitos científicos de energia, matéria, vida, transformação e sistema para explicar fenômenos naturais e procedimentos tecnológicos, especialmente os envolvidos na profissão e nos projetos desenvolvidos na elevação da escolaridade.
	H3	Confrontar interpretações científicas e baseadas no senso comum ao longo do tempo e em diferentes culturas.
	H4	Investigar temas e problemas relevantes para a comunidade (da escola, do trabalho, do seu bairro), participando de diagnóstico, planejamento e execução de projetos, preferencialmente, com a finalidade de intervenção técnico-científica.
	H5	Localizar/inferir significado de termos técnico-científicos em textos de instrumentação ou de divulgação científica.
	H6	Identificar e produzir informações relevantes para compreender um fenômeno em diagramas, gráficos ou tabelas de diferentes formatos.
	H7	Identificar a presença de aspectos culturais místicos e do senso comum nos discursos de interesse científico presentes no cotidiano.
Competência 2 - Identificar e relacionar causas e consequências da degradação ou preservação do ambiente.	H8	Observar e descrever diferentes ambientes, seus componentes e interações, desde pequenos e sob controle experimental, até os ecossistemas ou os biomas do Brasil.
	H9	Interpretar questões ambientais, considerando transformações e interações entre seus componentes bióticos e abióticos, a adaptação dos seres vivos, processos evolutivos e ecológicos nos ambientes em transformação.
	H10	Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e/ou destinos dos poluentes ou outras causas, prevendo efeitos nos sistemas naturais ou produtivos.
	H11	Analisar e produzir propostas de intervenção ambiental aplicando conhecimento científico ou tecnológico, observando riscos e benefícios e compartilhando resultados.

	H12	Conhecer a estrutura e funcionamento do planeta Terra na atualidade e hipóteses sobre sua formação e a evolução da vida.
	H13	Identificar e caracterizar situações de risco ambiental; particularmente, as de seu bairro e região.
Competência 3 - Compreender os organismos vivos em geral e o ser humano em especial, em integração com o ambiente vivo e sociocultural.	H14	Caracterizar estruturas, sistemas e processos relativos aos seres vivos em geral e ao ser humano, em particular.
	H15	Construir ou interpretar modelos e experimentos para explicar fenômenos como alimentação, reprodução, excreção, visão, audição, movimentação, segurança em contextos da vida, da saúde ou da tecnologia.
	H16	Relacionar aspectos do funcionamento do organismo humano (defesa, manutenção do equilíbrio interno, relações com o ambiente, sexualidade etc.) a fatores de ordem ambiental, social ou cultural dos indivíduos, seus hábitos e características genéticas.
	H17	Avaliar e divulgar propostas de alcance individual ou coletivo, utilizando como critérios a preservação e a promoção da saúde individual, coletiva ou do ambiente
Competência 4 - Descrever características das tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes serviços ou contextos produtivos: indústria, manufatura, agricultura, agroindústria, extrativismo.	H18	Descrever as propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas e procedimentos, relacionando às finalidades a que se destinam
	H19	Identificar matérias-primas e etapas de transformação nos processos produtivos, relacionando fenômenos naturais (geológicos, físicos, químicos ou biológicos) às diferentes etapas de produção ou reciclagem de materiais.
	H20	Utilizar equipamentos e seus manuais de instalação.
	H21	Selecionar e realizar testes de controle para a comparação de serviços, materiais e produtos, utilizando parâmetros como custo e eficiência, empregabilidade, efeito colateral, riscos e benefícios.
	H22	Relacionar informações para construir modelos em ciência e tecnologia.
	H23	Reconhecer e utilizar códigos e nomenclatura científicos e tecnológicos para caracterizar materiais, substâncias e processos.

ANEXO D - MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR – ANOS INICIAIS: Matemática e suas Tecnologias

Competências da matriz do SESI	H	Descritivos das habilidades
<p>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.</p>	H1	Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números naturais, inteiros, racionais e irracionais e utilizá-los em diversos contextos vinculados à vida pessoal e profissional.
	H2	Realizar operações de adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação com números naturais, inteiros, racionais e irracionais em suas diversas representações, para resolver problemas de diversos contextos vinculados à vida pessoal e profissional.
	H3	Estabelecer relações de razão e de proporcionalidades entre números, utilizar razões aplicadas em Ciências Humanas ou Naturais, aplicar a noção de escalas para análise de aspectos da realidade.
	H4	Utilizar conceitos e procedimentos quantitativos na seleção de argumentos propostos para resoluções de problemas em diversos contextos das ciências e das tecnologias.
<p>Competência 2 - Utilizar conhecimentos geométricos e métricos para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.</p>	H5	Efetuar medições, reconhecendo, em cada situação, a necessária precisão de dados ou de resultados e estimando margens de erro.
	H6	Estabelecer relações entre diferentes unidades de medida.
	H7	Identificar representações geométricas, planas e espaciais, e interpretar seus usos em diferentes contextos socioculturais.
	H8	Construir relações geométricas, métricas e trigonométricas relevantes na resolução de situações-problema e usar formas geométricas idealizadas e formais para representar ou visualizar situações do mundo real.
	H9	Ler e interpretar relações métricas e trigonométricas para análise de diferentes aspectos da realidade.
	H10	Interpretar as relações entre as medidas de triângulos e seus ângulos para construir instrumentos que permitam realizar estudos de fenômenos periódicos.

	H11	Recorrer a conhecimentos geométricos, trigonométricos e métricos para enfrentar situações-problema relacionadas ao desenvolvimento de processos e aplicação de tecnologias nas áreas profissionais.
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.	H12	Ler e compreender representações algébricas e gráficas aplicadas às ciências, interpretá-las e utilizá-las para expressar relações entre grandezas nos fenômenos naturais e processos socioeconômicos.
	H13	Identificar e aplicar regularidades em situações diversas para estabelecer regras, relações, algoritmos e propriedades de sequências aritméticas e geométricas.
	H14	Aplicar conceitos e procedimentos relativos às relações de dependência entre variáveis para construir e interpretar modelos de funções em diversos contextos científicos e tecnológicos.
	H15	Reconhecer as características próprias de cada tipo de função, para aplicá-las na modelagem e solução de problemas significativos.
	H16	Enfrentar e resolver situações-problema envolvendo conhecimentos de matemática comercial e financeira.
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.	H17	Identificar regularidades em processos de contagem para estruturar e estabelecer regras (da multiplicação e da adição).
	H18	Ampliar processos de contagem comum do número de elementos de uma determinada coleção utilizando raciocínios combinatórios como os conceitos de arranjo e combinação visando suas aplicações em contagens de atividades profissionais e no cálculo de probabilidades.
	H19	Compreender o conceito de probabilidade de um evento e utilizá-lo na análise de aspectos da realidade e na construção da argumentação.
Competência 5 - Interpretar informações de natureza científica e social, obtidas a partir de pesquisas, realizando inferências, previsões, tendências e tomadas de decisão em de situações problema.	H20	Ler dados e informações de cunhos estatísticos apresentados nos meios de comunicações e/ou em outras fontes e interpretá-los ou inferir significados relevantes aos seus contextos
	H21	Compreender informações estatísticas provenientes de naturezas distintas (social, econômica, política ou científica) e formular juízos com base nessas informações.

	H22	Calcular medidas de tendência central e de dispersão de um conjunto de informações expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados ou em gráficos para aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, das tecnologias e das atividades profissionais.
	H23	Construir tabelas e gráficos a partir de um conjunto de dados que permitam melhor leitura e compreensão das informações, e conseqüentemente, melhor análise da realidade.

ANEXO E - MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR – ANOS INICIAIS: CIÊNCIAS
Humanas e suas Tecnologias

Competências da matriz do SESI	H	Descritivos das habilidades
Competência 1 - Relacionar os elementos culturais que constituem as identidades dos diferentes grupos sociais a variados contextos histórico-geográficos	H1	Descreve as fontes documentais verbais e não verbais e reconhece expressões da produção cultural dos grupos sociais.
	H2	Constrói e aplica conceitos de dominação e interação cultural (colonização, imperialismo e neocolonialismo) entre etnias, povos, grupos sociais ou Estados Nacionais, para explicar as relações de poder e ideologias em diferentes contextos histórico-geográficos.
	H3	Relaciona mudanças e permanências de práticas culturais e artísticas aos impactos de novas técnicas e tecnologias em diferentes contextos histórico-geográfico.
	H4	Constrói e aplica o conceito de diversidade cultural e de identidade ao analisar as representações culturais de povos, etnias, grupos sociais e estados nacionais, como festas, músicas, imagens, religiosidade, arquitetura.
	H5	Analisa, em situações-problema, o papel das origens geográficas das populações e de diferentes formas de deslocamento espacial como elementos da formação das identidades.
	H6	Cria ações de preservação dos diferentes patrimônios culturais, material e imaterial, e das identidades com base em princípios de igualdade e diversidade sociocultural.
Competência 2 - Relacionar o trabalho humano aos processos de construção e transformação em diferentes contextos histórico-geográficos	H7	Identifica em registros diversos as principais características do trabalho humano, considerando suas formas de organização e suas funções em diferentes contextos histórico-geográficos.

	H8	Relaciona as transformações das condições de vida e de produção dos trabalhadores aos movimentos sociais urbanos e rurais, reconhecendo a importância das conquistas legais para o estabelecimento dos direitos trabalhistas.
	H9	Avalia em situações-problema, o impacto das novas tecnologias nas atividades econômicas, nas relações de trabalho e nos sistemas de informação e comunicação em diferentes contextos histórico-geográficos.
	H10	Interpreta dados sobre a participação de mulheres e crianças no mercado de trabalho, bem como o aumento do desemprego e das ocupações informais, considerando os processos de globalização, modernização e desenvolvimento tecnológico.
Competência 3 - Analisar aspectos relevantes das instituições sociais e políticas nas relações de poder em diferentes escalas e contextos histórico-geográficos.	H11	Constrói conceitos sobre a natureza das desigualdades econômicas e sociais em diferentes contextos histórico-geográficos para explicar processos de legitimação da exclusão social, discriminação e exploração do trabalho.
	H12	Analisa, em situações-problema, tensões e conflitos de natureza geopolítica e avalia seus efeitos para a cidadania, a democracia e a organização político-social em diferentes contextos histórico-geográficos.
	H13	Identifica a natureza dos conflitos sociais e políticos e o uso da força ou violência em diferentes sociedades para analisar relações de poder no nível do Estado, na vida econômica e nas relações cotidianas.
	H14	Estabelece projetos coletivos de intervenção na realidade local para erradicar todas as formas de racismo, preconceito, discriminação e desigualdade, com base em valores éticos, estatutos legais e princípios de igualdade entre os seres humanos.
Competência 4 - Analisar interações sociedade-natureza em diferentes contextos histórico-geográficos, reconhecendo suas principais	H15	Ler mapas em diferentes escalas e outras representações gráficas e produtos do sensoriamento para descrever e interpretar fenômenos naturais e sociais.

dinâmicas e impactos ambientais e sociais.	H16	Constrói conceitos sobre elementos do meio físico e suas interações e a distribuição e disponibilidade de recursos naturais ao analisar aspectos da produção do espaço geográfico.
	H17	Avalia impactos ambientais e sociais decorrentes da utilização intensiva de tecnologias na produção e consumo de bens, nas edificações e na geração energética em diferentes contextos histórico-geográficos.
	H18	A partir de investigações na realidade local, desenvolve ações de proteção ou recuperação ambiental com base em princípios, leis e iniciativas de desenvolvimento sustentável e de valorização da diversidade cultural.
	H19	Identifica ações, atores e tecnologias responsáveis por impactos ambientais e sociais ao analisar criticamente interações sociedade-natureza em diferentes contextos histórico-geográficos.
	H20	Avalia, em situações-problema, a preservação e a degradação ambiental no campo e na cidade, considerando diferentes tecnologias e formas de uso e apropriação dos espaços.
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.	H21	Compara pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura

<p>Competência 6 - Compreender as relações econômicas, políticas e sociais construídas nos vários contextos histórico-sociais.</p>	<p>H22</p>	<p>Relaciona cidadania e democracia na organização da sociedade</p>
--	------------	---