

## **GT 01 – Formação de adultos**

Coordenador: Prof. Joaquim Luís Alcoforado (Universidade de Coimbra); Prof. José Peixoto Filho (UEMG);

***Ementa:*** Formação e mudança profissional; Trajetória de vida e formação na vida adulta; Escolhas profissionais no contexto do mundo do trabalho; Conflito de gerações no ambiente de trabalho; Implicações das transformações tecnológicas na formação de adultos.

### **Apresentação Oral**

Ana Luiza Martins; Antônio de Pádua Nunes Tomasi; Ivo de Jesus Ramos  
Evasão escolar e formação ao longo da vida

Corina Alves Farinha; Tânia Nogueira Fonseca Souza; Letícia Cristina da Silva  
Educação de jovens e adultos e o planejamento de carreira no CESEC Divinópolis – MG

Diogo Pereira Matos; Gisele Francisca da Silva Carvalho; Luiz Fillipe de Souza Tito  
Ensino noturno e formação de adultos: termos e conceitos presentes no debate sobre o trabalhador-estudante

Gabriela de Paula Coelho Silva; Vilma Santos Pereira de Faria; Pedro Favarini Aires de Lima  
Educação profissional continuada na percepção dos profissionais contábeis

Mariana Cavaca Alves do Valle; Daisy Moreira Cunha  
Formação de adultos: uma história, muitas concepções

Nicole Andrade; Remi Castioni  
Orientação profissional: aproximar o conhecimento e a necessidade de inserção ocupacional de trabalhadores nas agências de emprego

Rafaela Kelsen Dias; Ana Carolina Chaves Ferreira; Taiana Toussaint de Paula Campos  
O perfil socioeconômico e profissional do trabalhador-estudante do IF Sudeste MG – Campus São João Del-Rei

Ronison Oliveira da Silva; Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira; Tayna Bento de Souza Duarte  
A aplicabilidade da Teoria da Problematização com o Arco de Maguerez na Educação de Jovens e Adultos

Simone Valdete Santos; Débora Pinto Sartori  
Possibilidades de certificação e reconhecimento de saberes na Educação de Jovens e Adultos

### **Apresentação em Pôster**

Nara Soares Costa; Paula Reis de Miranda  
O PROEJA no IF sudeste de Minas Gerais: a importância do resgate histórico em dados e memórias

---

---

## **UMA REFLEXÃO SOBRE EVASÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0101

**MARTINS, Ana Luiza** – aluizama@gmail.com

Mestranda em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET).  
Av. Amazonas, 7675 – Nova Gameleira, 30510-000 – Belo Horizonte – MG – Brasil

**TOMASI, Antônio de Pádua Nunes** – tomasi@uai.com.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET).  
Av. Amazonas, 7675 – Nova Gameleira, 30510-000 – Belo Horizonte – MG – Brasil

**RAMOS, Ivo de Jesus** – ivoramos@cefetmg.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET).  
Av. Amazonas, 7675 – Nova Gameleira, 30510-000 – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Resumo:** *Este artigo faz uma reflexão sobre a evasão escolar e as contribuições da formação ao longo da vida no contexto de trajetórias acadêmicas entrecortadas. A evasão escolar ainda é uma dura realidade. Em si tratando das camadas populares a situação se torna ainda mais grave, pois a baixa escolaridade é um fator desfavorável à mobilidade social e consequentemente melhoria de vida desses indivíduos. Não obstante os diversos fatores que influenciam a descontinuidade dos estudos nas camadas populares, existe algo que move o sujeito a retornar e a assumir o papel de protagonista na sua formação. Especialmente, quando ele encontra um ambiente onde os seus saberes e competências podem ser reconhecidos. A formação ao longo da vida pode vir a ser, dentre outras, uma possibilidade de formação para os indivíduos que, por razões diversas, evadiram da escola.*

**Palavras-chave:** *Evasão escolar. Formação ao longo da vida*

## 1 INTRODUÇÃO

Esta reflexão irá se ater aos pressupostos teóricos sobre a educação escolar, evasão escolar, formação ao longo da vida (FLV) e a relevância da certificação. Para tanto faz-se necessário entender o que nós compreendemos por educação bancária e em contrapartida a educação libertadora. A primeira foi conceituada por Freire (2009) como uma educação autoritária, na qual o professor deposita conhecimentos no estudante numa relação vertical e não dialógica. Nela o educando é formado para a manutenção do *status quo*, ocupando uma posição passiva e conformada. Já na educação libertadora o cidadão deve ser capaz de fazer uma leitura crítica do mundo e do lugar onde vive, a fim de transformar a sociedade e a sua própria realidade. Ela é dialógica e problematizada, não podendo ser reduzida a um treinamento.

Nessa mesma perspectiva a continuidade dos estudos, quer seja no ambiente escolar ou fora dele, diz respeito à educação ao longo da vida (LIMA, 2007; AMBRÓSIO, 2002). Ela por sua vez possui sentido *lato*, no qual “o ser humano, ao longo da vida, aprende e ensina, cria sentidos para o que sabe e busca saber mais, sendo formado como pessoa e como cidadão neste processo de busca de conhecimento” (OLIVEIRA, 2009b, p. 14). Neste trabalho será abordado o recorte dessa educação, qual seja a FLV. Ela diz respeito à formação profissional do adulto, nela o indivíduo assume o papel de protagonista na sua formação profissional a fim de concretizar seu projeto de vida pessoal (AMBRÓSIO, 2002). O aspecto da formação para o trabalho foi priorizado, haja vista o fato de que os indivíduos provenientes das camadas populares serem os mais suscetíveis à evasão escolar (BERNARD, 2016), bem como a relevância da certificação para esses indivíduos (NOGUEIRA, 2004).

Já a evasão escolar, nesta reflexão, será compreendida como um fenômeno complexo que engloba tanto o fracasso escolar (DUBET, 2003; SETÚBAL, 2010) quanto a decisão pessoal dos indivíduos sobre a descontinuidade de seus estudos (NERI, 2009). E isso nos conduz à última etapa desse trabalho onde destacaremos a relevância da certificação, cuja ausência dela, gera prejuízos em proporções diferentes quando comparadas as classes populares e os indivíduos favorecidos economicamente (BALLION, 1977 *apud* NOGUEIRA, 2004). E como a FLV pode alcançar os indivíduos que tiveram suas trajetórias acadêmicas entrecortadas.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a possível relação entre a evasão escolar e a formação ao longo da vida. Para tanto iremos conceituar a evasão escolar e discutir alguns elementos que contribuem para esse fenômeno; relacionar os principais aspectos da formação

ao longo da vida; e problematizar a relevância da certificação, especialmente para os indivíduos oriundos das camadas populares. A realização dessa reflexão está baseada na teoria de Paulo Freire (2009) e Bourdieu (1998). Concomitantemente, foram realizadas consultas a base de dados, tendo como fonte os repositórios de Periódicos Capes, Scielo e IBICT que perfizeram as fontes citadas na elaboração desta reflexão.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico iremos inicialmente destacar alguns conceitos atribuídos à educação ao longo dos séculos, fazendo um contraponto entre a educação bancária e a educação como uma prática para a libertação. Também discutiremos a lógica neoliberal que por vezes só reconhece o saber útil e a disparidade entre os saberes que são disponibilizados nas escolas privadas e nas públicas precarizadas. Em seguida iremos abordar o conceito de evasão escolar e a caracterização do sujeito evadido, destacando alguns elementos que podem contribuir para o fenômeno da evasão escolar. Posteriormente nos interessa refletir a formação ao longo da vida (FLV) e as especificidades dessa formação que a permite alcançar também os indivíduos evadidos da educação escolar. Por fim, iremos falar sobre a relevância da certificação para os indivíduos oriundos das camadas populares e como a ausência dela pode ser um dificultador para a mobilidade social e consecutivamente a melhoria de vida.

### **Educação escolar**

A educação assume diferentes valores de acordo com a época e a cultura na qual está inserida. Da Grécia antiga, por exemplo, temos a *paideia*, na qual a educação absorve as diversas dimensões da vida humana e busca despertar no homem o desejo de se tornar um cidadão perfeito. Platão definiu *paideia* como sendo “(...) a essência de toda a verdadeira educação ou *Paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento”. (JAEGER, 1994, p. 147).

Diferente da Grécia antiga e muito presente nos dias atuais, temos a visão de Durkheim (2013) sobre a educação, que diz respeito a uma educação clássica, tradicional e autoritária. Para o autor o indivíduo precisa ser moldado e não contestar a sua condição a fim de manter a coesão e harmonia social e eliminar o conflito social, assegurando o funcionamento do todo. A educação, mais especificamente a escolar, participa desse processo de forma a propiciar a manutenção do *status quo* para que os valores sociais sejam mantidos. Assim,

a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2013, p. 53-54).

No conceito trazido por Durkheim (2013) há o interesse na formação do “ser social”, que diz respeito, entre outras coisas às tradições nacionais, profissionais e às opiniões coletivas. Desse modo, a educação cumpre seu papel de apoiar a manutenção do *status quo*, incentivando ações de conformismo dos indivíduos ao meio social em que estão inseridas.

Já para Freire (2008) a escola além de instrumentalizar o estudante com o desenvolvimento eficaz da aprendizagem dos conhecimentos científicos, ela deve permitir que ele leia o mundo em que vive e consiga entender as relações entre as instituições e a si próprio. A escola, deveria, portanto, contribuir para que os indivíduos superem a cultura do silêncio. Nessa perspectiva, a educação não pode ser reduzida a treinamento, trata-se de promover e formar pessoas que sejam capazes de transformar a realidade a si próprio. De forma autônoma, desenvolver a capacidade de interpretação de diferentes contextos, compreendendo a sua própria posição social e intervindo nela, deixando de ser um mero expectador. Ele defende uma educação que possibilite ao homem a “discussão corajosa de sua problemática” (p. 97). “Que ela o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles o indivíduo ganhasse a força e a coragem de lutar ao invés de ser submetido às prescrições alheias” (p. 97 – 98). Especialmente porque se encontra presente em nossa sociedade a violência simbólica contra os estudantes das classes populares, violência que se dá em proveito das classes dominantes.

A relação de poder existente entre educador e educando deve ser conduzida de modo que ambos se eduquem, ou nas palavras do próprio autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2009, p. 78). Esta preocupação está em consonância com um dos desafios relatados por Hannah Arendt (1997). Segundo a autora um dos desafios presentes na educação consiste em equilibrar o conservadorismo das instituições e a criatividade dos estudantes de modo que sejam reconhecidos ambos os méritos, tanto daquele que traz a experiência e seu conhecimento ao apresentar o mundo para as novas gerações, quanto do jovem que adentra à sociedade cheio de ousadia e desejo de mudar o mundo.

Para Gadotti (2016), a obrigação do estado de garantir educação ocorre, na maioria das vezes, com a oferta de ensino de baixa qualidade e reduzida à prática pedagógica de “treinamento” e

não de modo a garantir a promoção da cidadania. O autor alerta sobre a transformação da educação em uma *commodity*, na qual as boas escolas são reservadas para aqueles que podem pagar por elas. Ainda nessa lógica “escolas pobres para pobres” e “escolas ricas para ricos”, Tomasi e Ferreira (2013, p. 38) alertam que embora ambas escolas ofereçam os mesmos diplomas eles não correspondem aos mesmos saberes.

Gadotti (2016) critica a lógica intrínseca na meritocracia e a pedagogia neoliberal, sendo que “a aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos.” (p. 59). Na medida em que os indivíduos competem e utilizam estratégias próprias para ter acesso à educação, o fosso existente entre os desiguais, entre os que podem ou não pagar por uma educação de qualidade, aumenta ainda mais.

### **Evasão escolar**

Na consulta aos repositórios acadêmicos foi possível encontrar diferentes conceitos para a evasão escolar, optamos pelo uso conjugado dos dois seguintes. Segundo o INEP (1998, *s/n on-line*) “evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema.” Já para Gaioso trata-se de “um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos.” (GAIOSO, 2005 apud BAGGI, 2011, p. 356). Neste trabalho, o termo evasão escolar será entendido como um fenômeno complexo que engloba tanto o fracasso escolar, quanto a decisão pessoal do estudante sobre a descontinuidade dos estudos, podendo ser ou não a combinação de ambos.

Para que aprofundemos a discussão sobre o tema se faz necessário que conheçamos o sujeito evadido, especialmente aquele proveniente das camadas populares. Segundo Oliveira (2009a) esse indivíduo pode ser descrito em geral como alguém que vive dificuldades também no campo profissional, sendo normalmente um trabalhador do mercado informal ou do campo. Outra caracterização encontrada do sujeito evadido, que possui uma maior riqueza de detalhes pode ser encontrada na seguinte fala

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar, ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

O interesse pelos sujeitos oriundos das camadas populares se justifica na pesquisa de Bernard (2016) que concluiu que as estatísticas do abandono escolar não possuem o mesmo percentual

nos diferentes grupos sócio econômicos. Sua pesquisa ambientada na França demonstrou que os filhos dos trabalhadores têm quatro vezes mais chance de desistir do que os filhos dos executivos. Em parte, isso pode ser explicado por uma herança de comportamentos, proeza verbal, conhecimentos, códigos linguísticos, posturas que permitem que os estudantes oriundos de classes cultas compreendam a linguagem escolar de forma natural, conseqüentemente contribuindo para o êxito escolar. O ambiente social e familiar introjeta de forma difusa e imperceptível valores e comportamentos no indivíduo que lhe permitem a facilidade com o linguajar da escola (BOURDIEU, 1998).

Ainda sobre o ambiente social e familiar Rumberger (2001) demonstra que o ambiente e a estrutura familiar interferem em quanto apoio/suporte ao estudante pode encontrar na busca por uma aprendizagem mais eficaz. Normalmente o indivíduo pertencente às camadas populares, em geral, possui pouco incentivo familiar para a continuidade dos estudos e tende a ter amigos que também evadiram da escola o que aumenta as chances dele abandonar os estudos.

Há que se considerar também, as lacunas existentes em estudos anteriores, que dificultam, sobremaneira, o aprendizado do indivíduo, fazendo com que o ensino fique comprometido a ponto de não garantir condições mínimas para que esses estudantes deem continuidade aos seus estudos (FIGUEIREDO e SALLES, 2017). As autoras alertam que essas lacunas são especialmente notadas em estudantes oriundos de escolas precarizadas, sem infraestrutura básica e sem professores, e, portanto, defendem que tais lacunas sejam discutidas na elaboração de políticas públicas para o combate da evasão escolar.

As políticas públicas, ou a falta delas, pode fazer com que o cidadão sofra um processo de dupla exclusão, uma pela sociedade e outra pela escola, que não apenas o exclui, mas transfere para ele a responsabilidade pelo fracasso de sua trajetória escolar, como se ele não tivesse se esforçado o bastante (falta de interesse) ou se o ambiente (carência de capital cultural) fosse os culpados pela falta de sucesso nos estudos e na carreira (DUBET, 2003). Desse modo, as instituições de ensino podem tanto dar sentido ao permanecer quanto constituir motivos para o não permanecer do estudante. Por meio de suas estruturas, regras, currículo, seleções, avaliações de caráter sentencioso e classificatório, dentre outros, ela é capaz de excluir os estudantes (STEARNS; GLENNIE, 2006). “A escola não pode ser plenamente democrática, enquanto não se transformar em espaço efetivamente público, que

contemple as necessidades do trabalhador de acesso aos saberes escolares” (COSTA, 2000, p.13).

Quando a escola não se atenta para as necessidades do estudante proveniente das camadas populares ela colabora para o fortalecimento de um conjunto de elementos que tornam a continuidade dos estudos um peso. Setúbal (2010) esclarece que esse conjunto de elementos é composto pelos obstáculos ao retorno do sujeito evadido; a desvalorização de seu capital cultural; a culpabilização pelo fracasso escolar e pela sua condição social; a distância existente entre o currículo formal e a sua realidade. A autora denomina esse conjunto de obstáculos como violência simbólica, que pode ser praticada consciente ou inconscientemente. Para além da violência simbólica praticada existe também o fato de que os estudantes não percebem aplicabilidade do conteúdo ministrado nas aulas. Segundo Neri (2009), três de cada dez estudantes aprendem o esperado na escola, e isso também possui um peso, quando o indivíduo avalia o custo benefício de manter seus estudos.

### **Formação ao longo da vida**

A formação ao longo da vida (FLV) pode ser entendida como uma formação em sentido lato, que não se limita a apropriação de conhecimentos e nem formação restrita ao período escolar, relaciona-se também aos espaços não formais e pode ocorrer em todos os níveis da sociedade e em qualquer tempo ou momento da vida da pessoa (AMBRÓSIO, 2002). Há algo que move o sujeito a estudar e continuar aprendendo ao longo da vida, pode ser motivações intrínsecas, que estão presentes no foro íntimo do cidadão, e motivações extrínsecas, que muitas vezes dizem respeito ao ambiente social no qual o indivíduo está inserido (LEPPER, CORPUS, IYENGAR, 2005). A FLV é uma formação distinta das demais por permitir que as motivações intrínsecas ocupem uma posição de destaque, ou seja, permite ao indivíduo ocupar uma posição de protagonista em sua formação (AMBRÓSIO, 2002).

Para Ambrósio (2002) a FLV oferece uma formação relevante, uma vez que coloca o sujeito no centro de sua formação. Na qual o indivíduo constrói um conhecimento que contribui para atender as necessidades de seu projeto de vida. Ou seja, ele decide quais saberes deseja adquirir e pode concretizar seu projeto de vida tanto por meio da via acadêmica, quanto fora da escola. Nessa mesma perspectiva temos:

Assim, o ato de aprender na FLV não se faz no interior de uma lógica de programa estruturado de aquisição de conhecimentos, como ocorre, tradicionalmente, na escola. Nem é, muito menos, o prolongamento, sob outra forma, do projeto escolar de formação inicial, porque aprender, neste sentido, é relacionar o que se aprende na

ação aos conhecimentos científicos, ou seja, aprender é relacionar conceitos cotidianos a conceitos científicos, porque só assim a experiência pode ser fonte de autonomia e de emancipação. (MERLE, 2006 *apud* FERREIRA, 2012, p. 67).

Em sintonia com a fala de Ambrósio (2002) que nos apresenta a possibilidade da FLV ocorrer fora dos moldes acadêmicos, Fonseca (2006) demonstra alguns ofícios cuja formação se dá essencialmente na situação do trabalho, como por exemplo, pedreiros, sapateiros, ferradores de cavalos, carpinteiros, entre outros. Naturalmente, a FLV é uma abordagem que trata da formação profissional do adulto. Ela está “assentada sobre o desejo de se encontrar, no acesso ao conhecimento, respostas às questões que emanam de uma prática social ou de uma prática profissional.” (FERREIRA, 2012, p. 66).

A FLV implica colocar o aluno, especialmente aquele que é ou virá a ser um trabalhador, como centro desse processo, sem desconsiderar a importância dos saberes formais ou experiências em sua formação, mas propondo uma formação que colabore com a construção da identidade e do desenvolvimento daquele que aprende. (FERREIRA, 2012, p. 43).

Vale dizer que, o analfabetismo funcional se aplica a todas as pessoas e em diversos graus, formas e setores, não devendo ser tratado como um fenômeno localizado (LIMA, 2007). “Assim, a alfabetização funcional tecnológica, social, etc. é um processo contínuo e em permanente evolução, de todos e para todos, o que de resto se torna compatível com a tradição da educação ao longo de toda a vida” (LIMA, 2007, p. 112). Ele acredita que a educação contribui para a realização do ideal de educação permanente (ou ao longo de toda a vida) e para isso a educação de adultos se revela um setor imprescindível. Esse analfabetismo funcional, que, em algum grau, se encontra presente em todos, em parte pode ser sanado com a FLV, especialmente para os indivíduos que possuem suas trajetórias acadêmicas entrecortadas.

Além disso vemos que na educação funcional de resultados e instrução programada o “sujeito se desloca de pessoas do “mundo da vida” para setores do “mundo dos negócios” (BRANDÃO, 2016, p. 169). Já a FLV permite deslocar aos poucos a lógica pedagógica da formação seriada, em direção a uma educação por ciclos de vida. Auxiliando assim no cumprimento de uma importante atribuição da educação, qual seja: não atrelar a educação a algum tipo de projeto de desenvolvimento econômico, ou seja,

Uma educação humanista e “por toda a vida” parte do reconhecimento de que um direito-dever essencial em cada uma e em cada um de nós é o de viver sem limites utilitários a procura do saber e a experiência de aprender. Pois a pessoa é o ser que sempre pode estar se transformando enquanto participa do trabalho de construir com outros os saberes das culturas de seu mundo social. (BRANDÃO, 2016, p. 168-169).

## Relevância da certificação

Embora a evasão escolar ocorra em todas as classes sociais seus efeitos nas camadas populares produz uma penalização maior, haja vista que não conseguem uma boa inserção no mercado de trabalho. Ballion em 1977 constatou que *“l’argent efface l’échec”* ou, em outros termos, “os recursos financeiros eram capazes de remediar ou, ao menos, de atenuar os efeitos nefastos do fracasso” (BALLION, 1977 *apud* NOGUEIRA, 2004, p.26).

Para as classes populares a escola é vista como “um meio de se adentrar na norma culta e é considerado um instrumento a mais na luta por melhores oportunidades no mercado de trabalho. Eles perceberam que, embora a escolarização não garanta a inserção no mundo do trabalho, a sua ausência a restringe” (COSTA, 2000, p. 13). O diploma pode proporcionar mobilidade social e profissional, ou seja, pode ser um caminho para buscar uma posição melhor.

Neri (2009), com sua pesquisa ambientada na realidade brasileira, nos traz índices de ordem econômica e social sobre os retornos que a educação pode gerar na vida dos indivíduos, que reforçam tudo o que já foi dito até aqui. Ele demonstra que a taxa de retorno social da educação é de 15% por cada ano adicional de estudo, isso envolve:

- a) os ganhos trabalhistas futuros (salários, empregabilidade etc.) a serem auferidos ao longo da idade ativa dos mais educados;
- b) o retorno dos custos diretos, privados ou públicos, da educação (matrículas, mensalidades etc.) percebidos principalmente anos depois durante a trajetória profissional com o pico de salário aos 53 anos;
- c) os custos de oportunidade do tempo do adolescente usado no estudo em vez de trabalhar.

Ademais há também taxas de retorno elevadas no âmbito privado a ser auferido para além do mundo do trabalho, que são especialmente percebidos durante a velhice, como por exemplo, uma saúde melhor. Isso se justifica por diversos fatores, tais como, o sujeito com menos estudo costuma: a) ocupar ofícios nos quais se expõe mais aos riscos e insalubridades; b) exercer trabalhos físicos extenuantes; c) dispor de menos conhecimento sobre cuidado com o corpo e prevenção de doenças. Infelizmente a decisão de se educar mais, é um ganho distante no horizonte de planejamento do jovem que evade do sistema educacional (NERI, 2009).

Retomando a perspectiva freireana discutida sobre uma educação libertadora, certamente o indivíduo que está inserido dentro de uma educação bancária, ocupa uma posição de oprimido. Mas também é possível depreender da obra de Freire (2009) que o sujeito que

estuda menos, ou talvez até mesmo iletrado, ocupe uma posição muda enquanto oprimido e não consiga desenvolver sua autonomia para romper com a cultura do silêncio. Ocupando, assim, uma posição psicologicamente mais vulnerável e, portanto, oprimida.

Por fim, vale ressaltar que a certificação, mais especialmente o diploma, apresenta significados diferentes entre as classes sociais. Enquanto para as camadas populares trata-se de um instrumento a mais na busca de mobilidade social e melhoria de vida, para os favorecidos economicamente ele é um instrumento de legitimação de seu status social, no desempenho dos cargos que são convidados a ocupar. Em outras palavras, o diploma diz respeito a um passaporte que permite que esses sujeitos ocupem os cargos herdados de seus familiares sem serem questionados. Ele permite também que os relacionamentos sociais desses indivíduos, herdados juntamente com o sobrenome que receberam, fluam sem os constrangimentos que a falta do diploma poderia gerar (NOGUEIRA, 2004).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebemos que a educação escolar por vezes reproduz as práticas da sociedade e que forma o indivíduo para a manutenção do *status quo*, o que contraria a ideia de Paulo Freire sobre o que seria uma educação libertadora. Ao fracassar nesse intento, as escolas cometem atos de violência simbólica contra os estudantes, especialmente os de origem popular e parte desses indivíduos evadem da escola. E com isso sofrem uma série de prejuízos nos âmbitos financeiro, social, profissional e físico.

No entanto, eles carregam consigo o desejo de aprender e o fazem para a realização de seus projetos pessoais de vida, independentemente de suas trajetórias acadêmicas entrecortadas, algo compatível com a educação ao longo da vida. Ela cumpre papéis importantes por ser capaz de abranger, entre outros a formação humanista, a formação profissional dentro e fora do âmbito acadêmico. Neste trabalho tratamos de um recorte da educação ao longo da vida, qual seja a FLV, que dialoga de maneira singular com as necessidades desse indivíduo, permitindo que ele encontre um conhecimento que atenda as suas necessidades pessoais. Pois diz respeito a toda a trajetória do indivíduo e não a um ciclo escolar específico, sendo flexível quanto ao retorno desse indivíduo, independentemente de ter tido uma trajetória acadêmica entrecortada.

Levando em conta o exposto, a FLV se apresenta como uma possibilidade de certificar os saberes do indivíduo, que por razões diversas, evadiu da escola ou iniciou tardiamente seus estudos. A certificação ocupa um lugar relevante na vida dos cidadãos oriundos das camadas populares, haja vista que a baixa escolaridade torna-se um fator desfavorável à mobilidade social e conseqüente à melhoria de vida desses indivíduos.

## REFERENCIAS

AMBRÓSIO, Maria Teresa. *L'éducation tout au long de la vie: état des lieux, nouveaux enjeux*. In : *L'Éducation tout au long de la vie défis du vingt et unième siècle*. Paris, ÉDITIONS UNESCO L'ÉDUCATION EN DEVENIR. p. 81-92, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219166>. Acesso em: 27 fev. 2020.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

BAGGI, Cristiane Aparecida Dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v.16, n. 2, p. 355-374, July 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>. Acesso em: 09 out. 2019.

BERNARD, Pierre-Yves. *Les inégalités sociales de décrochage scolaire: comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires?* Paris: Cnesco, 2016. Disponível em: <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/164000613/index.shtml>. Acesso em: 23 set. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Trad. de NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.) Pierre Bourdieu. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes. 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Algumas ideias para pensar uma educação centrada na pessoa e destinada a se estender por toda a sua vida. In: **Coletânea de Textos CONFITEA Brasil +6**. Brasília. 2016. Disponível em: [http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17) Acesso em: 16 jun. 2020.

COSTA, Áurea de Carvalho. A **“Escola-sacrifício”**: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. Educação: Teoria e Prática, v. 8, n. 14, 2000. Disponível em: <http://doi.org/10.18675/1981-8106.voll.n1.p08>. Acesso em: 23 set. 2019.

DUBET, Françoise. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. N. 119, 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/514/518>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 4. ed. Tradução de Stephanie Matousek. Petrópolis: Editora Vozes. 2013

FERREIRA, Jane Eyre Rios de Macêdo. **A Formação ao Longo da Vida – (FLV)**. Um estudo sobre a formação profissional de trabalhadores da construção civil. 2012. 138 p. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação Tecnológica – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2012.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397>. Acesso em: 09 out. 2019.

FONSECA, Sônia Maria. A formação no campo das artes e ofícios na Companhia de Jesus no Brasil colônia (1549-1759) *In*: HISTEDBR. VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. Campinas. 2006. **Anais [...]** Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/AUTORES/autores\\_S.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/AUTORES/autores_S.htm) Acesso em: 06 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31ª edição, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e educação ao longo da vida. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**, 1998. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206). Acesso em: 23 set. 2019.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LEPPER, Mark R. CORPUS, Jennifer Henderlong. IYENGAR, Sheena S. *Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates*. *Journal of Educational Psychology*, v. 97, n. 2, p. 184-196, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232569620\\_Intrinsic\\_and\\_Extrinsic\\_Motivational\\_Orientations\\_in\\_the\\_Classroom\\_Age\\_Differences\\_and\\_Academic\\_Correlates](https://www.researchgate.net/publication/232569620_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivational_Orientations_in_the_Classroom_Age_Differences_and_Academic_Correlates) Acesso em: 27 jul. 2020.

LIMA, Licínio Carlos. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

NERI, Marcelo (Coord.). **Motivos da evasão escolar**. 2009. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>. Acesso em: 10 out. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p.133-185, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 23 set. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Apresentação da série Educação ao longo da vida. In: **Salto para o futuro**. Ano XIX, n. 11, p. 5-11, set. 2009a. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>. Acesso em: 15 mar.2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de jovens, adultos e idosos: Aprendizagem ao longo da vida. In: **Salto para o futuro**. Ano XIX, n. 11, p. 5-11, set. 2009b. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, set. Rio de Janeiro: ANPED, 1999. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_06\\_MARTA\\_KOHL\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 01 ago. 2020

RUMBERGER, Russell W. *Why Students Drop Out of School and What Can be Done*. University of California, Santa Barbara - Paper prepared for the Conference, "Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?" Harvard University, January 13, 2001, Revised May 2001. Disponível em: <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/>. Acesso em: 25 set. 2019.

STEARNS, Elizabeth; GLENNIE, Elizabeth J. *When and why dropouts leave high school*. **Youth & Society**, v. 38, n. 1, set. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0044118X05282764>. Acesso em: 23 set. 2019.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes; FERREIRA, Jane Eyre Rios de Macêdo. Engenheiro ou operário? O Lycée Martin Nadaud e a formação profissional na França. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, set./dez.2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9067>. Acesso em: 16 de jan. 2020.

---

---

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PLANEJAMENTO DE CARREIRA NO CESEC DIVINÓPOLIS - MG**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0102

**FARINHA, Corina Alves**<sup>1</sup> – corina.farinha@gmail.com

**SOUZA, Tânia Nogueira Fonseca**<sup>2</sup> – tnfsoouza@gmail.com

**SILVA, Letícia Cristina da**<sup>3</sup> – leticiacsilva\_@hotmail.com

Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Divinópolis – Engenharia Civil  
Endereço Av. Paraná, 3001, Jardim Belvedere  
CEP 35501-170 – Divinópolis –MG – Brasil

**Resumo:** *Trata-se do resultado de um Projeto de Extensão, tutelado pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Divinópolis - MG – Edital PROINPE 1/2019, realizado no Centro Estadual de Educação Continuada - CESEC Dr. Fábio Botelho Notini, Divinópolis – MG. Objetivou-se sensibilizar um grupo de jovens e adultos para a importância de estruturar um projeto de vida profissional, elaborando plano de carreira. Aplicou-se um questionário para conhecer o público alvo. Os dados de 69 estudantes de EJA indicam: 54% adultos, de 25 a 60 anos; 46% jovens, 15 a 24 anos; 51% gênero feminino, 51% brancos, 54% não trabalham; 37% não concluíram os estudos no tempo estabelecido pelo MEC em virtude da atividade laboral e família, e 35% por desinteresse; 41% escolheu a formação ágil do CESEC, 58% retomaram os estudos para capacitar-se; e após o CESEC 51% desejam graduar-se. Considera-se impacto na sociedade a possibilidade de contribuir para a reflexão e construção do plano de carreira de sujeitos cuja trajetória de vida pessoal e profissional abarca saberes diversos. Os estudantes do CESEC explicitaram a importância da atividade para constituir o futuro profissional; diretor, docentes e funcionários consideraram importante a atuação da Universidade pública no ambiente escolar do CESEC levando os estudantes de EJA a refletir sobre estudo, trabalho e profissão. Os graduandos relataram a relevância de conhecer e analisar a trajetória de vida pessoal e profissional de sujeitos que se esforçam para retomar os estudos, o entusiasmo e a valorização da educação para conquistar um emprego e exercer a cidadania.*

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Tecnológica – CEFET-MG, Bacharel em Administração, Docente de Ensino Superior.

<sup>2</sup> Doutora Engenharia Mecânica - UFMG, Mestre em Tecnologia – CEFET-MG, Engenheira Mecânica – UIT.

<sup>3</sup> Discente do Curso de Graduação em Engenharia Civil – UEMG - 9º período

*Palavras-chave: Educação. Trabalho. Planejamento de carreira. EJA.*

## **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho é o resultado de um Projeto de Extensão, Planejamento de Carreira: construção coletiva de projeto de vida profissional tutelado pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade Divinópolis - MG – Edital PROINPE 1/2019, realizado na unidade do Centro Estadual de Educação Continuada - CESEC Dr. Fábio Botelho Notini, sediada em Divinópolis – MG. O objetivo foi sensibilizar um grupo de jovens e adultos para a importância de estruturar um projeto de vida profissional, por meio da elaboração de um plano estruturado de carreira. O estudo buscou responder à seguinte questão: Qual é o objetivo do discente de EJA do CESEC Fábio Botelho Notini - Divinópolis – MG ao completar a sua formação? A suposição é a de o grupo pesquisado apontaria a busca por emprego como projeto de vida pessoal e profissional. Todavia, os dados indicam que 51% dos respondentes pretendem graduar-se afirmando que a educação do CESEC os levou a entender que eles podem ir além do curso fundamental.

Os estudos sobre carreira, sobretudo, em ambiente de transformação auxiliam pessoas e organizações a compreender, em maior profundidade, o contexto em que estão inseridos. Plano de carreira é definido por Oliveira (2009) como a explicitação formal de um conjunto planejado, estruturado, sustentado e sequencial de estágios que consolidam a realidade evolutiva de cada indivíduo, de forma interativa com as necessidades da empresa e das comunidades onde elas atuam. Assim, o Plano de carreira deve ser formal e escrito de forma que possa ser revisto, ampliado e melhorado se tornando algo dinâmico. A equipe extensionista foi composta por duas docentes, duas graduandas em Engenharia Civil e três em Comunicação Social – Jornalismo. O projeto, realizado em três encontros, a equipe salientou a relevância da elaboração explícita do plano de carreira aos participantes, acompanhando o preenchimento, dirimindo dúvidas, auxiliando a reflexão sobre carreira profissional numa perspectiva de projeto de vida pessoal.

Para conhecer o público atendido aplicou-se um questionário. Os dados de 69 estudantes de EJA indicam: 54% adultos, de 25 a 60 anos; 46% jovens, 15 a 24 anos; 51% gênero feminino, 51% brancos, 54% não trabalham; 37% não concluíram os estudos no tempo estabelecido pelo MEC em virtude da atividade laboral e família e 35% por desinteresse; 41% escolheu o CESEC para estudar devido à rápida formação; 58% retomaram os estudos para capacitar-se;

e após o CESEC 51% desejam graduar-se. Considera-se impacto na sociedade a possibilidade de contribuir para a reflexão e construção do plano de carreira de sujeitos cuja trajetória de vida pessoal e profissional abarca saberes diversos. Os estudantes do CESEC explicitaram a importância da atividade para constituir o futuro profissional; diretor, docentes e funcionários destacaram a atuação da Universidade pública no ambiente escolar do CESEC levando os estudantes de EJA a refletir sobre estudo, trabalho e profissão. Os graduandos relataram o impacto na sua formação ao conhecer e analisar a trajetória de vida pessoal e profissional de sujeitos que se esforçam para retomar os estudos, bem como, o entusiasmo e a valorização da educação para conquistar um emprego e exercer a cidadania.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

Destaca Hollanda (2002) que a melhoria das condições sociais e culturais de uma coletividade está atrelada à estreita relação entre educação, capacidade produtiva e o emprego. Nesse sentido, ações afirmativas governamentais, como a Educação de Jovens e Adultos – EJA permite o acesso a jovens, adultos e idosos a possibilidade de retomar os estudos e qualificar-se. Um dos locais em que a EJA é disponibilizada é o Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC. Trata-se de uma escola semipresencial integrante da Rede Estadual de Ensino atendendo aos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e\ou médio no período estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. O CESEC oferece cursos desenvolvidos em regime didático de matrícula por componente curricular (disciplina) ou conjunto de componentes curriculares, incluindo momentos presenciais e não presenciais.

Por outro lado, a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG A Instituição de Ensino Superior<sup>4</sup> foi criada em 1989, por disposição contida na Constituição do Estado. É uma universidade multicampi presente em 16 municípios do Estado de Minas Gerais e 20 unidades, oferecendo 118 cursos de graduação (presencial e Ensino a Distância), pós-graduação 27 Lato Sensu, 8 mestrados e 2 doutorados. A Unidade Divinópolis oferece 17 cursos de graduação presencial, 6 cursos de pós-graduação presencial e um na modalidade a distância.

---

<sup>4</sup> <https://www.uemg.br>

A Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG tem sido agente do setor público junto às comunidades, colaborando na solução de seus problemas, através do ensino, da pesquisa e da extensão e na formatação e implantação de seus projetos de desenvolvimento, conforme descreve o Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Civil<sup>5</sup> – PPC (2015). A missão universitária da UEMG expressa a consciência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em sintonia com este princípio, o curso de Jornalismo<sup>6</sup>, procura estabelecer parcerias que possam resultar em trabalhos interdisciplinares, requisito fundamental para uma formação acadêmica que perpassa diversos campos do conhecimento. Busca-se gerar este diálogo por meio das disciplinas de graduação e projetos de pesquisa e extensão que tenham relação com o campo da comunicação e a atividade do Jornalismo, realizados tanto por docentes do curso quanto por docentes de outros cursos da instituição, que contam, também, com a participação dos discentes como bolsistas ou voluntários. Nesse âmbito, entende-se que os educadores, educandos, pesquisadores e gestores devem buscar os caminhos que articulem as alternativas de melhoria de condição de vida da sociedade como um todo. O educador/professor universitário não pode se ater às suas especialidades, se esquecendo de que faz parte de um contexto educacional maior que urge por iniciativas que possam minimizar a extensa diferença social e de formação em suas diversas modalidades.

Da mesma forma, o aluno que emerge da Universidade, além da formação tecnológica, deve estar, durante sua formação, inserido em programas, projetos e atividades que onde possam adquirir a capacidade crítica – reflexiva, com visão holística e, conscientes da sua importância no contexto social. O graduando deve ampliar sua percepção e se tornar um profissional capaz de transformar o ambiente, buscando a melhoria das condições de vida do homem sendo capaz de atuar em equipes multidisciplinares.

Nesse contexto de possibilidade de análise da mudança social, de inserção de professores e alunos no ambiente educacional, além dos muros da Universidade, propicia-se o estabelecimento de uma visão e de meios para se transformar realidades. Dessa maneira, projetos de pesquisa e extensão com metodologias capazes de buscar de informações que levem a análises, que por sua vez a novos projetos de intervenção. Todos esses elementos justificaram a implantação do referido projeto de extensão no CESEC.

---

<sup>5</sup> <http://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/engenharia-civil>

<sup>6</sup> [http://www.uemg.br/images/PPC\\_Jornalismo\\_Divinopolis\\_aprovado\\_conun\\_23.06.16.pdf](http://www.uemg.br/images/PPC_Jornalismo_Divinopolis_aprovado_conun_23.06.16.pdf)

### ***Educação de Jovens e Adultos - EJA***

A Educação é garantida a todos os brasileiros pela Constituição Federal<sup>7</sup>, conforme Art. 208, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº. 9.394<sup>8</sup>. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. A EJA tem como funções: reparar, qualificar e equalizar o ensino abrangendo os mais diversos processos de formação - continuada e permanente, formais e informais - perpassando quase todos os espaços de convívio social. A EJA traz para o ambiente escolar uma diversidade de perfis e de demandas individuais de pessoas que abandonaram, evadiram ou simplesmente não conseguiram concluir sua escolarização.

Dados do Inep<sup>9</sup> indicam que no Brasil entre 2014 e 2018 há 15.455 jovens aos 17 anos fora da escola no Brasil. Pesquisas em torno do tema, como de Ajala (2011) abordam os motivos de abandono e retorno escolar e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR citando que o EJA é visto pela maioria como uma modalidade que visa somente à conclusão do ensino básico. Entretanto, uma parcela significativa do público anseia a continuação dos estudos aspirando uma melhora futura. Santos (2003) relaciona as causas do abandono da escola regular às dificuldades provocadas pelo próprio sistema educacional, pelas limitações pessoais e também das limitações familiares afirmando que muitas pessoas interrompem os estudos para ajudar no sustento da família. Na pesquisa realizada por Lima (2008) 51% dos alunos têm de 25 a 55 anos sendo 53% sexo feminino. Em relação ao retorno à escola as razões com maiores porcentagens foram: exigência do mercado de trabalho 49%, realização pessoal 40%, saber lidar com novas tecnologias 23%.

Arroyo (2007) aborda o preparo para o trabalho: a capacitação para a empregabilidade, os saberes sobre o trabalho e das muitas formas de capacitar para o trabalho para tornar os discentes competentes. O mundo está cada vez mais competitivo, em função dos processos de produção seletiva, é preciso desenvolver a competência para o trabalho. Isto significa levar o discente a entender os saberes dos mundos do trabalho, os quais são mais do que as

---

<sup>7</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

<sup>8</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

<sup>9</sup> <https://novaescola.org.br/conteudo/15467/censo-escolar-educacao-basica-perde-13-milhao-de-alunos-em-quatro-anos>

competências para enfrentar um concurso ou um emprego. Pois o desemprego é um dos traços dos discentes de EJA, trabalhando informalmente, subempregados num contexto de sobrevivência mais imediata. É preciso projetar um futuro diferente da configuração de um trabalhador dependente daquilo que aparece para ganhar a vida, intervindo no presente.

Cabe ressaltar que Freire (2000) ensina o respeito aos saberes dos educandos indicando que a docência ao salientar as experiências de vida dos discentes deve construir um processo educativo para além da codificação e decodificação de aspectos linguísticos, para que os discentes façam uso social e político dos saberes na vida cotidiana. Ou seja, num contexto de condições de verdadeira aprendizagem os educandos devem se transformar em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinados, construindo trajetórias significativas e autônomas.

#### ***Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC Divinópolis MG***

O Projeto Político e Pedagógico da Unidade (2018) e o regimento interno da instituição<sup>10</sup> explicitam uma política educacional baseada na oferta de uma educação escolar para jovens, adultos e idosos, com características adequadas às suas necessidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola como consta na LDB, Art. 4º. A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA é intercalada de momentos presenciais e não presenciais, e as matrículas acontecem por módulos disciplinares, e ao final da conclusão de todos os módulos, o discente conclui o Ensino Fundamental, anos finais e/ou o Ensino Médio. As matrículas estão abertas durante o ano todo. Para o Ensino Fundamental a idade é 15 anos e para o Ensino Médio a idade mínima de 18 anos completos.

Na EJA, não há enturmação como acontece nas escolas regulares. A frequência diária do estudante não é obrigatória, entretanto, ele deverá cumprir a carga horária de 16 horas por componente curricular, possuindo flexibilidade quanto ao tempo para estudos e liberdade para fazer sua própria organização curricular e executar o Plano de Estudos, devendo obter nota não inferior a 50% em cada um dos 6 módulos. Além da modalidade Educação de Jovens e Adultos, o CESEC Fábio Botelho Notini ainda oferece certificações por aproveitamento de estudos em exames SUPLETIVO, ENEM, ENCCEJA, TELECURSO 2000, ou outros equivalentes e a Banca Permanente de Avaliação, cujo funcionamento iniciou a partir 02/09/2002. Nesta escola os turnos de atendimento são o vespertino e o noturno. No turno

---

<sup>10</sup> Disponibilizado pela instituição via e-mail

matutino funciona apenas serviço de natureza administrativa e não há atendimento externo. Em 2016 contava com 2.728 discentes, início de outubro do ano de 2018, o número de matrículas chegou a 2.666 estudantes. A infraestrutura escolar é insuficiente. Não há sala de aula para atender todos os componentes curriculares que constam na legislação do CESEC. No entanto, há sala de informática e biblioteca. As condições de acessibilidade da estrutura arquitetônica para estudantes com deficiência são inadequadas, mas estão previstas adequações no projeto de reforma da escola, obra que até já fora licitada em dezembro de 2016. Apresenta quadro de profissionais: diretor, secretário, 01 especialista em educação básica, 22 professores orientadores de aprendizagem, 06 assistentes técnicos de educação básica, 6 auxiliares de serviços de educação básica, 01 professor na biblioteca e 01 servidor em ajustamento funcional. Os funcionários atuam em funções de direção, departamento pessoal, secretaria do curso, biblioteca, cantina, coordenação pedagógica, salas de aula, sala de professores, banca permanente de avaliação e sala de avaliação da banca permanente de avaliação.

De acordo ainda com o PPP (2018) da unidade, a demanda atendida pela escola é composta, em grande parte, por estudantes trabalhadores, o que é um dificultador quanto a uma participação mais efetiva deles no planejamento da escola. A percepção, por parte dos estudantes, a respeito da segurança no interior e no exterior da escola é bastante positiva. Tal fato se deve por não constar registro de violência na escola e os poucos conflitos que surgem entre professor/a e/ou funcionários/as e estudantes são resolvidos com bastante diálogo. A composição de gênero e étnico-racial da instituição é em sua grande maioria composta por pessoas do sexo feminino e branca. Mais de 90% dos professores são habilitados (formação acadêmica adequada) nos componentes curriculares que lecionam são especialistas na área pedagógica. A escola conta com uma parte da equipe de professores que nunca trabalhou na instituição. A estabilidade da equipe tem sido comprometida pelo fato da adoção de uma política da Secretaria de Estado de Educação de impedir a movimentação de servidores efetivos para escola. Soma-se a isso, o fato de muitos funcionários terem se aposentado nos últimos 2 anos. Os profissionais são experientes nas diferentes redes de ensino.

### ***Planejamento de carreira***

Dutra (2002) adota o conceito de carreira de London e Stumph (1982) e afirma que a carreira envolve a ocorrência de transições ligadas às necessidades individuais e imposições da organização e da sociedade. Para os autores, a carreira nada mais é do que um conjunto de

posições ocupadas por um indivíduo no trabalho durante a vida. Além disso, colocam-na como uma sequência de estágios e transições, cujas variações estão ligadas às pressões originadas no ambiente e, inclusive, no próprio indivíduo.

Para Dutra (2009) os estudos sobre a carreira são importantes em um ambiente de transformação, pois auxiliam trabalhadores e organizações a compreender em maior profundidade a realidade em que vivem. A recomendação visa minimizar equívocos que podem significar sofrimento e perdas, riscos e prejuízos para indivíduos e organizações. A reflexão sobre a carreira deve ir além da identificação de oportunidades profissionais, das estruturas existentes nas empresas ou no mercado de trabalho, da sucessão de cargos ou posições no organograma.

Segundo Dutra (2002) a tendência de entender a trilha profissional como algo dado e a falta de estímulo para elaboração de um plano de carreira levam as pessoas a não realizar autoavaliação quanto a interesses e potencial para vários espaços organizacionais. No entanto, em momentos de crise e escassez de empregos levam-nas a procurar conselhos, métodos e instrumentos que as ajudem no processo. Um plano de carreira estruturado contribui para análise e construção de um perfil profissional a ser confrontado com as demandas organizacionais e possibilidades de ações empreendedoras. Um plano de carreira proporciona posicionamento consciente quanto à trajetória profissional.

Oliveira (2009) apresenta uma metodologia para elaboração e aplicação de um plano estruturado de carreira, no qual, contempla seis fases analíticas: mercado atual e futuro; vocação e capacitação profissional; estabelecimento de vantagem competitiva; objetivos e estratégias; código de ética profissional e evolução profissional. Estas fases são divididas em subfases visando o aprofundamento sobre os temas conforme “Quadro 1” - Plano de Carreira.

Quadro 1 – Plano de Carreira

<b>Etapas</b>	<b>Fase 1 - Análise do mercado atual e futuro</b>
<b>1.1</b> O que você quer para seu futuro pessoal e profissional?	Identificação do que o indivíduo quer ser, dentro de um período de tempo mais longo e abordagem mais ampla.
<b>1.2</b> Quais são seus valores (princípios, crenças) pessoais?	Conjunto de princípios, crenças e questões éticas que sustentam todas as suas principais decisões.
<b>1.3</b> Quais as oportunidades e ameaças?	Situações no mercado de trabalho que favorecem ou prejudicam o futuro se conhecidas e trabalhadas.
<b>1.4</b> O que pode acontecer no futuro, com as oportunidades e ameaças existentes?	Situações, critérios e medidas para a preparação do futuro.

<b>Etapas</b>	<b>Fase 2 - Análise da vocação e capacitação profissional</b>
<b>2.1</b> Qual sua vocação (talento) profissional?	Aptidão pessoal para uma atividade específica
<b>2.2</b> Qual a sua habilidade em aprender e aplicar conhecimentos profissionais?	Habilidade de identificar, adquirir, aplicar conhecimentos na área de atuação.
<b>Pontos fortes:</b> características positivas	Características positivas, relevantes.
<b>Pontos fracos:</b> características a desenvolver	Características prejudiciais, inadequadas.
<b>2.3</b> Qual a área do mercado você pretende trabalhar?	Razão de ser, o que impulsiona uma pessoa a fazer alguma coisa; espaço de atuação.
<b>2.4</b> Qual será o seu comportamento ou métodos que vai utilizar, para atingir seus objetivos pessoais e profissionais?	Cruzamentos entre ameaças e oportunidades do mercado e pontos fortes e fracos do indivíduo.
<b>Etapa</b>	<b>Fase 3 – Estabelecimento da diferenciação competitiva</b>
<b>3.1</b> Quem são seus concorrentes no mercado de trabalho?	Identificação e conhecimento dos concorrentes no mercado de trabalho
<b>3.2.</b> O que você tem de ponto forte que o seu concorrente não tem?	Identificação de característica pessoal relevante
<b>Etapa</b>	<b>Fase 4 – Estabelecimento dos objetivos e metas</b>
<b>4.1</b> Quais são seus objetivos /metas (etapas para alcançar o objetivo)?	Etapas para o alcance de resultados quantificáveis com prazos para realização.
<b>4.2</b> De que maneira pretende atingir seus objetivos/metasp?	Maneiras, alternativas para alcançar os objetivos.
<b>Etapa</b>	<b>Fase 5 – Estabelecer código de ética profissional</b>
<b>5.1</b> O que você considera como importante nas suas atitudes para alcançar seus objetivos profissionais?	Critérios orientadores do comportamento
<b>5.2</b> O que você sabe sobre o código de ética profissional?	Normas de conduta profissional
<b>Etapa</b>	<b>Fase 6 - Análise da evolução profissional</b>
<b>6.1</b> Analise o seu desenvolvimento profissional?	Realização do plano de carreira, desempenho.
<b>6.2</b> O que você pode fazer para melhorar o seu desenvolvimento profissionalmente?	Avaliação dos resultados, monitoramento.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2009, p. 67-86)

### **3 METODOLOGIA**

Trata-se de um projeto de extensão em que foram gerados dados ao aplicar a metodologia Plana de Carreira, de Oliveira (2009), e um questionário para conhecer o público alvo. É, assim, uma pesquisa quali-quantitativa de natureza exploratória e descritiva. O estudo é de um fenômeno atual, a inserção de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no undo da escola e do trabalho e a responsabilidade individual sobre a construção da carreira por meio da escrita de um plano estruturado. A pesquisa exploratória proporcionará maior familiaridade com o problema podendo torná-lo explícito e/ou construir hipóteses. As investigações desta natureza objetivam maior aproximação com o fenômeno para que seja possível familiarizar-se com as características e peculiaridades do tema a ser explorado, para obter percepções, idéias desconhecidas e inovadoras sobre os mesmos. Trata-se, também, de um estudo de caso cuja unidade de análise, CESEC Dr. Fábio Botelho Notini Divinópolis – MG, escolhida pelo critério oferta de Educação a Jovens e Adultos e o aceite da instituição para a realização do projeto. Para Collis e Hussey (2005) a pesquisa qualitativa identifica-se pelo contexto subjetivo que implica em exames e reflexões sobre os procedimentos, dados e informações para obter entendimento.

Um estudo de caso, para Yin (2005, p. 32) é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. A unidade de análise deve estar relacionada à maneira como as questões iniciais da pesquisa foram definidas. Os sujeitos da pesquisa foram discentes matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos na referida instituição. Por se tratar de um estudo exploratório, algumas limitações poderão ser observadas na análise dos resultados (YIN, 2005) como a dificuldade de generalizar dados a partir de um único estudo de caso. Porém, o objetivo é explorar e conhecer melhor a área em pesquisa, bem como destacar a importância para o indivíduo, escola e o trabalho.

Afirma Yin (2005) que os estudos de caso reúnem numerosas e detalhadas informações acerca de uma situação, podendo utilizar-se de várias técnicas de coleta de dados. A unidade de observação foi composta por dois tipos de fontes de evidências: dados primários obtidos por meio da atividade prática em sala e os dados de natureza bibliográfica sobre carreira e EJA. Assim, os dados primários foram coletados por meio de um questionário, “Quadro 2” Formulário de coleta de dados. As atividades de coleta de dados foram realizadas em três

encontros em dias alternados, de acordo com a disponibilidade da diretoria do CESEC. Como não há enturmação, os dados foram coletados por meio da técnica de acessibilidade, ou seja, disponibilidade dos sujeitos de pesquisa nas datas aprazadas.

Todos os extensionsitas participaram das atividades. Posteriormente, de posse dos questionários preenchidos, a equipe reuniu-se e procedeu à leitura inicial dos dados, fase de pré-análise (BARDIN, 2011), gerando categorias de análise relacionadas ao referencial teórico. As tarefas foram distribuídas da seguinte forma: uma discente do curso de Engenharia Civil e outra de Jornalismo elaboraram a planilha Excel, gerando as tabelas descritas no item Desenvolvimento; duas discentes do curso jornalismo e uma de Engenharia Civil inseriram os dados. As docentes, em parceria, organizaram e conduziram a equipe, bem como a geração e interpretação de dados e relatórios. As questões de número: 09, e de 11 a 15 não serão apresentadas neste trabalho em virtude da extensão dos dados gerados.

Quadro 2 – Formulário de coleta de dados

Nº	Perguntas	Respostas
1	Qual o motivo de você não ter concluído seus estudos na idade regular?	Dados apresentados na Tabela 2 - Interrupção dos estudos
2	Quanto tempo você ficou fora da Escola? *Dados não apresentados neste trabalho	
3	Qual o motivo para você ter voltado a estudar?	Dados apresentados na Tabela 3 - Planejamento de Carreira
4	Por que você escolheu o CESEC para estudar?	Dados apresentados na Tabela 2 - Interrupção dos estudos
5	O que você quer fazer na sua vida pessoal e profissional após terminar o curso do CESEC?	Dados apresentados na Tabela 3 - Planejamento de Carreira
6	Qual a sua idade?	
7	Gênero	Masculino ( ) Feminino ( ) Outros ( )
8	Como você se identifica?	Branca ( ) Preta ( ) Amarela ( )
		Indígena ( ) Não quero declarar ( )
9	Você tem filhos?	Não ( ) Sim ( ) Quantos? *Dados não apresentados neste trabalho
10	Situação de trabalho	Não estou trabalhando ( )
		Trabalho por conta própria ( )
		Trabalho com carteira assinada ( )
		Desempregado por quanto tempo?
		Procurando emprego? Não ( ) Sim ( ) Há qtº tempo?

11	Qual sua Profissão?	*Dados não apresentados neste trabalho	
12	Renda Própria (Salários Mínimos – SM) Dados não apresentados neste trabalho	Até 1 SM	( )
		De 1 a 3 SM	( )
		De 3 a 5 SM	( )
		Acima de 5 SM	( )
13	Seu PAI estudou até que ano?	*Dados não apresentados neste trabalho	
14	Sua MÃE estudou até que ano?	*Dados não apresentados neste trabalho	
15	Em sua família (pais/irmãos/filhos) alguém tem curso superior?	Sim ( ) *Dados não apresentados neste trabalho	
		Não ( ) *Dados não apresentados neste trabalho	
16	Espaço para comentários	Não houve comentários	

Fonte: Os autores

#### 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A “Tabela 1” - Perfil dos participantes apresenta a distribuição dos 69 respondentes, estratificados por faixa etária, Jovens, 15 a 24 anos e adultos, 25 a 60 anos; por gênero, raça e atividade laboral.

Tabela 1 – Perfil dos participantes

Sujeito			Gênero				Raça				Atividade laboral			
Faixa Etária			Feminino		Masculino		Branca		Não branca		Sim		Não	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Jovem	32	46	16	23	16	23	15	22	17	24.5	10	15	22	32
Adulto	37	54	19	27	18	26	20	29	17	24,5	22	32	15	22
			35	51%	34	49%	35	51%	34	49%	32	47%	37	54%
Total	69	100%												

Fonte: Os autores

Constata-se que dos 69 respondentes, 46% são jovens na faixa etária entre 15 a 24 anos havendo uma relação com os dados do INEP quanto à evasão escolar entre os jovens; e 54% são adultos na faixa etária entre 25 a 60 anos a pesquisa realizada por Lima (2008) indica que 51% dos alunos têm de 25 a 55 anos, há conexão de dados entre as duas pesquisas, embora as mesmas tenham sido realizadas em diferentes regiões geográficas brasileiras com o público do EJA. Outra semelhança de perfil de alunos pode ser verificada na distribuição por gênero sendo 53% sexo feminino verificado na pesquisa de Lima (2008) e 51% do gênero feminino neste projeto. Os dados indicam que 51% dos participantes se identificaram como brancos confirmando os dados fornecidos pelo CESEC, segundo os quais a composição de gênero e étnico-racial na instituição pesquisada é em sua grande maioria composta por pessoas do sexo feminino e branca. Quanto à atividade laboral, os dados indicam que 54% dos participantes

não estão trabalhando. Estes dados dialogam com a discussão de Arroyo (2007) sobre a configuração da EJA, tender a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem cujo primeiro traço é o desemprego.

### *Interrupção dos estudos e formação no CESEC*

A “Tabela 2” – Interrupção dos estudos e formação no CESEC, refere-se aos dados da questão número 1- Qual o motivo de você não ter concluído seus estudos em idade regular? e da questão 4 - Por que você escolheu o CESEC para estudar?. “Quadro 2” Formulário de coleta de dados. Visa elucidar os motivos pelos quais os sujeitos de pesquisa interromperam os estudos e a escolha do CESEC, como instituição de formação escolar.

Tabela 2 – Interrupção dos estudos e formação no CESEC

Sujeito			Interrupção dos estudos						Formação no CESEC					
Faixa Etária			Trabalho		Família		Desinteresse		Ágil		Qualidade		Flexível	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Jovem	32	46	12	17	07	10	13	19	13	19	13	19	06	09
Adulto	37	54	14	20	12	17	11	16	15	22	11	16	11	16
			26	37%	19	37%	24	35%	28	41%	24	35%	17	25%
Total	69	100												

Fonte: Os autores

Os dados indicam que a necessidade de trabalhar e aspectos ligados à família, como gravidez e doença são apresentados por 37% dos participantes; e 35% relataram desinteresse referindo-se aos motivos que os levaram à interrupção dos estudos. Esses dados relacionam-se com os de Santos (2003) que cita como causas do abandono da escola regular as dificuldades provocadas pelo próprio sistema educacional, pelas limitações pessoais e também das limitações familiares. Os motivos de escolha da formação no CESEC relacionam-se à agilidade para conclusão dos estudos para 41% e a flexibilidade por 25% dos respondentes. Estes dados traduzem a metodologia da EJA na oferta de cursos em regime didático de matrícula por componente curricular, disciplina, ou conjunto de componentes curriculares, incluindo momentos presenciais e não presenciais. A Qualidade é apontada como um elemento importante para 35% dos discentes afirmando que a escolha pela instituição foco deste trabalho devido a indicação, ao acolhimento conferido pelo diretor, corpo docente e funcionários da unidade bem como dos saberes, conteúdos das disciplinas e alimentação. Tais

elementos dialogam com os valores básicos da instituição como descritos no PPP fundamentados na ética, respeito, liberdade de expressão, igualdade, solidariedade, cooperação, prudência e compromisso com a instituição e comunidade escolar, para que realmente ocorra uma efetivação do processo ensino-aprendizagem.

***Planejamento de Carreira: Qual é o objetivo do discente de EJA do CESEC Fábio Botelho Notini ao completar a sua formação?***

A “Tabela” 3 – Planejamento de Carreira, refere-se aos dados da questão 3 - Qual o motivo para você ter voltado a estudar? e questão 5 - O que você quer fazer na sua vida pessoal e profissional após terminar o curso do CESEC?, “Quadro” 2 Formulário de coleta de dados. Visa elucidar os motivos pelos quais os sujeitos de pesquisa retornam aos estudos e o que desejam fazer após o término das atividades no CESEC, ou seja, busca desvelar o que os estudantes de EJA pretendem no futuro. Esta reflexão, formalizada no plano de carreira, permite elaborar um planejamento da carreira dos discentes do EJA do CESEC atendidos pelo projeto de extensão.

Tabela 3 – Planejamento de Carreira

Sujeito			Retorno à Escola						Objetivo após CESEC					
Faixa Etária			Capacitar		Emprego		Graduação		Graduação		Capacitar		Emprego	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Jovem	32	46	17	25	07	10	08	12	17	25	05	07	09	13
Adulto	37	54	23	33	09	13	05	07	18	26	18	26	00	
			37	58%	16	23%	24	19%	35	51%	23	33%	09	13%
Total	69	100												

Fonte: Os autores

Os dados indicam que para 58% do grupo pesquisado o motivo para retornar aos estudos refere-se à capacitação profissional; 23% o emprego e 19% a graduação. Na pesquisa de Lima (2008) 49% dos respondentes, mencionaram o retorno à escola devido às exigências do mercado de trabalho; 40% à realização pessoal e 23% para saber lidar com novas tecnologias. Arroyo (2007) salienta o preparo para o trabalho citando a capacitação para a empregabilidade em virtude da competitividade, em função dos processos de produção seletiva. Ao indicar o desemprego, o trabalho informal, num contexto de sobrevivência imediata, como traços dos discentes de EJA defende a necessidade de projeção de um futuro diferente, intervindo no

presente. Para tanto, são necessários saberes sobre os mundos do trabalho, defende Arroyo (2007). Nesse sentido, 19% do grupo pesquisado retornam à escola visando à graduação, indicando como possibilidade de intervenção no presente, a EJA do CESEC Fábio Botelho Notini - Divinópolis – MG.

Quanto aos objetivos após a formação do CESEC, os dados apontam que 51% dos respondentes pretendem graduarem-se; 33% capacitarem-se e 13% buscar emprego. Isto parece indicar que a EJA ao trazer para o ambiente escolar uma diversidade de perfis e de demandas individuais de pessoas que abandonaram, evadiram ou simplesmente não conseguiram concluir sua escolarização permitiu aos estudantes do CESEC Fábio Botelho Notini - Divinópolis – MG, estabelecer um projeto de vida pessoal e profissional baseado na continuidade dos estudos por meio da graduação. Por outro lado, compreende-se que de modo geral os discentes do EJA matriculados na instituição foco deste estudo, objetivam após a formatura, graduarem-se, capacitarem-se para assim alcançar o emprego que desejam. Nesse sentido, entende-se que o objetivo do projeto de levar o público alvo à reflexão sobre a importância de estruturar um projeto de vida profissional, por meio da elaboração de um plano estruturado de carreira foi alcançado.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo sensibilizar um grupo de jovens e adultos para a importância de estruturar um projeto de vida profissional, por meio da elaboração de um plano estruturado de carreira. Buscou-se responder à seguinte questão central de pesquisa: Qual é o objetivo do discente de EJA do CESEC Fábio Botelho Notini - Divinópolis – MG ao completar a sua formação? Supôs-se que o grupo pesquisado indicaria a busca por emprego como projeto de vida pessoal e profissional. No entanto, os dados indicaram que 51% dos respondentes, ou seja, 35 dos 69 participantes da pesquisa pretendem graduar-se, 33% capacitarem-se e 13% buscarem emprego. A análise e interpretação dos dados permitiu concluir que o grupo pesquisado refletiu sobre planejamento de carreira apresentando etapas tendo foco nas necessidades individuais, graduação e a busca por emprego, considerando que as organizações contam com a capacitação de seus colaboradores num contexto de competitividade. Dessa forma, por tratar-se de um projeto de extensão, considera-se impacto na sociedade a contribuição para a reflexão e construção do plano de carreira de sujeitos cuja trajetória de

vida pessoal e profissional abarca saberes diversos. Os estudantes do CESEC explicitaram a importância da atividade para constituir o futuro profissional; diretor, docentes e funcionários destacaram a atuação da Universidade pública no ambiente escolar do CESEC levando os estudantes de EJA a refletir sobre estudo, trabalho e profissão.

Além disso, para os graduandos houve impacto na sua formação, ao conhecerem e analisarem a trajetória de vida pessoal e profissional de sujeitos que se esforçam para retomar os estudos, constatando o entusiasmo e a valorização da educação para conquistar um emprego e exercer a cidadania. Isto possibilitou aos discentes rever a posição que ocupam na sociedade ao estudarem numa instituição pública. As docentes do projeto foram impactadas na medida que ao ampliar o espaço da sala de aula aos discentes de ambas as instituições compreenderam vivamente a relevância da educação como prática social transformadora de realidades.

### *Agradecimentos*

Gratidão aos discentes: Gabriela Aparecida Bueno, Letícia Aparecida da Silva, Keli Cristina Gregório do Nascimento, Rosimeire Maria Corrêa, Vitória Mariana Silva Valverde dada participação ativa na pesquisa realizada sob a tutela da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG Unidade Divinópolis, submetida ao Edital PROINPE 01/2019. Obrigada a direção do CESEC Dr. Fábio Botelho Notini Divinópolis – MG, na pessoa do Prof. Msc. Célio Serafim dos Santos e da pedagoga Flávia, aos professores e funcionários a acolhida para realização do projeto bem como, aos discentes do EJA sem eles este trabalho não existiria. Agradeço a parceria amiga, solidária e competente da querida docente Dr<sup>a</sup>. Tânia Souza.

## REFERÊNCIAS

- AJALA, M. C. **ALUNO EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR.** 2011. 45 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação, Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Medianeira, 2011. Disponível em:  
[http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1647/1/MD\\_PROEJA\\_2012\\_IV\\_16.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1647/1/MD_PROEJA_2012_IV_16.pdf). Acesso em: 13 mar. 2020.
- ARROYO, M. Tema desenvolvido por ocasião da 67ª plenária do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, realizada na Faculdade de Educação da UFMG, no dia 29 de junho de 2007, ocasião que se comemorou o 9º aniversário desse fórum. Disponível em:  
<http://forumeja.org.br/go/files/Balan%C3%A7o%20da%20EJA%20-%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2011
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação.** Porto Alegre: Bookman, 2005.
- DUTRA, J. S. Gestão de carreira. In FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002.
- DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas - modelo, processos, tendências e perspectivas.** São Paulo: Atlas, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 14ª. ed. – São Paulo – SP: Editora Paz e Terra S/A, 2000.
- HOLLANDA, N. **Introdução à economia.** 8ª ed. – Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- LIMA, M. P. S. R. de. **A representação social de escola para alunos e alunas da EJA – educação de jovens e adultos – de uma escola estadual que oferece esta modalidade de ensino.** 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Pós-graduação em Educação, Ufam, Manaus, 2008. Disponível em:  
<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4171/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Maria%20do%20Perp%C3%A9tu%20Socorro.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- OLIVEIRA, D. P. R. **Plano de carreira: foco no indivíduo.** São Paulo: Atlas, 2009.
- SANTOS, Geovânia Lúcia dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.24, pp.107-125. ISSN 1413-2478. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300009>. Acesso em: 13 mar. 2020
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **YOUTH AND ADULT EDUCATION AND CAREER PLANNING AT CESEC DIVINÓPOLIS - MG**

**Abstract:** *It is the result of an Extension Project, tutored by the State University of Minas Gerais - UEMG - Divinópolis - MG - PROINPE Notice 1/2019, held at the State Center for Continuing Education - CESEC Dr. Fábio Botelho Notini, Divinópolis - MG. The objective was to sensitize a group of young people and adults to the importance of structuring a professional life project, elaborating a career plan. A questionnaire was applied to know the target audience. Data from 69 EJA students indicate: 54% adults, aged 25 to 60; 46% young, 15 to 24 years old; 51% female, 51% white, 54% do not work; 37% did not complete their studies within the time established by MEC due to work and family activities, and 35% due to lack of interest; 41% chose CESEC's agile training, 58% resumed their studies to train themselves; and after CESEC 51% wish to graduate. Impact on society is considered to be the possibility of contributing to the reflection and construction of the career plan of individuals whose personal and professional life trajectory encompasses diverse knowledge. CESEC students explained the importance of the activity to constitute the professional future; the director, teachers and employees considered the performance of the public university in CESEC's school environment to be important, leading EJA students to reflect on study, work and profession. The undergraduates reported the relevance of knowing and analyzing the personal and professional life trajectories of individuals who strive to resume their studies, their enthusiasm and the appreciation of education to win a job and exercise citizenship.*

**Keywords:** *Education. Job. Career planning. EJA.*

---

## **ENSINO NOTURNO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: TERMOS E CONCEITOS PRESENTES NO DEBATE SOBRE O TRABALHADOR-ESTUDANTE<sup>1</sup>**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0103

**MATOS, Diogo Pereira<sup>2</sup>** – diogo.matos@ifsudestemg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), *Campus* São João Del-Rei. Endereço: Rua Américo Davim Filho, s/ nº, Vila São Paulo, CEP:36.301-358. São João Del Rei – Minas Gerais, Brasil.

**CARVALHO, Gisele Francisca da Silva<sup>3</sup>** – gisele.carvalho@ifsudestemg.edu.br

**TITO, Luiz Fillipe de Souza<sup>4</sup>** – luizfillipe66@hotmail.com

***Resumo:** Nesse artigo trazemos alguns termos e conceitos presentes na discussão do universo do trabalhador-estudante e suas especificidades, tendo como objetivo buscar discutir conceitos que nos auxiliam na compreensão da permanência, ou não, desses estudantes que trabalham no ambiente escolar. A discussão faz-se necessária quando percebemos, a partir de uma pesquisa, que os números da evasão se mostram expressivos em diversas instituições de ensino no Brasil. Todavia, o foco torna-se então, o estudante que se mantém estudando e trabalhando. Qual o contexto em que esse estudante está inserido, e o que o mantém na dupla jornada, quais suas dificuldades, essas e outras questões incitaram nossas reflexões e discussões. Como método, apresentamos e discutimos conceitos e termos de diversos autores, a partir de uma revisão bibliográfica, divididos em tópicos, como: evasão escolar; trabalho e educação, trabalhador-estudante e estudante-trabalhador; ensino noturno, formação de adultos, estratégias de permanência, sucesso e fracasso escolar, dentre outros. A relação entre trabalho e estudo é complexa e requer diversas análises a acerca desse fenômeno, tanto do ponto de vista dos indivíduos quanto das instituições envolvidas neste processo. Além dos*

---

<sup>1</sup> Este trabalho surge a partir de uma pesquisa realizada entre os anos de 2015 e 2017, parte das informações presentes neste texto são oriundas de outra publicação intitulada: “Categorias de análise da relação entre o trabalho e o estudo”, de autoria dos mesmos autores.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), graduado em Pedagogia.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), graduada em Pedagogia.

<sup>4</sup> Graduando em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

*fatores externos aos mesmos que interferem direta e indiretamente na trajetória de adultos que ocupam os bancos escolares do ensino noturno. Dessa forma, um dos resultados alcançados no desenvolvimento da pesquisa foi justamente contribuir para o campo teórico em que se insere, visto que são muitas dimensões sociais, educacionais, laborais e políticas que estão presentes na relação entre trabalho, estudos, instituições educacionais e estudantes.*

**Palavras-chave:** *Evasão. Permanência. Trabalhador-estudante. Ensino noturno.*

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2014 a temática da evasão é discutida no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) e, mais especificamente, no *Campus* São João del-Rei (doravante IF Sudeste MG – *Campus* SJDR). Esforços têm sido enveredados para compreender o fenômeno da evasão, entendido de forma mais ampla como uma expressão do fracasso escolar. Diante das discussões institucionais e da coleta e análise dos dados locais<sup>5</sup>, as discussões sobre a evasão ocuparam espaço de destaque entre os profissionais que atuam na área do ensino, como professores, técnicos em assuntos educacionais, pedagogos e assistentes sociais.

Constatou-se, à época, que o primeiro motivo de evasão no IF Sudeste MG – *Campus* SJDR era a aprovação em curso de outra instituição (33%) e o segundo (30%) era a incompatibilidade entre estudo e trabalho. Nesse contexto, foi criado o Grupo de Trabalho “Estratégias didático-pedagógicas voltadas ao estudante-trabalhador” – GT EDIPET, que se ocupou de investigar as configurações mais amplas do mundo do trabalho e em que medida e a partir de quais práticas escolares as relações entre o estudo e o trabalho podem desencadear em processos de evasão ou permanência escolar.

A discussão sobre o conceito de evasão é bastante complexa, pois tal fenômeno refere-se a sujeitos condicionados a um contexto sócio-político-econômico cujas motivações sociais e pessoais para decidirem desistir de frequentar um curso noturno são variadas, interligadas e podendo ser, inclusive, contraditórias. A partir de uma relação de alteridade com a evasão, investimos na análise da permanência escolar de estudantes que, dadas as suas condições objetivas, estudam no período noturno e são quase todos adultos. Assim, a investigação

---

<sup>5</sup> Fonte: IF SUDESTE MG – *CAMPUS* SÃO JOÃO DEL-REI. **Relatório sobre evasão escolar IF Sudeste MG – *Campus* SJDR:** segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015. São João del-Rei, 2015.

voltou-se aos estudantes que, embora frequentes, possuem uma característica correlacionada ao processo de evasão: a concomitância entre o estudo e o trabalho.

Conforme apontam Dore e Lüscher (2011), a evasão escolar não ocorre de um dia para o outro, mas se dá a partir de um processo cuja culminância é a desistência de frequentar o curso por parte do estudante. Nesse sentido, debruçamo-nos ao estudo desse processo que possui como característica a linha tênue distância entre a evasão e a permanência. Nem todos os estudantes que trabalham desistirão dos seus cursos. Porém, como o fato de trabalharem é a segunda maior causa de evasão no *Campus* SJDR, percebemos a necessidade de problematizar essa questão no âmbito processual, e não apenas depois da evasão definitiva do estudante.

Como base teórica deste estudo, buscamos analisar as relações entre o mundo do trabalho contemporâneo e a educação, a partir de Frigotto (2015), Antunes e Alves (2004), Martins *et al.* (2014) e Vargas e Paula (2013), discutindo a relação de alteridade entre evasão e permanência escolar no contexto da nova morfologia do trabalho. Como categorias de análise, nos baseamos nas relações entre o estudante e o saber a partir de Charlot (2000); a abordagem conceitual sobre o trabalhador-estudante e o estudante-trabalhador a partir de Sposito e Andrade (1986), Haddad (1986) e, novamente, Vargas e Paula (2013), bem como as estratégias das camadas populares para permanência nas escolas a partir de Portes (2000) e Zago (2000).

Mais especificamente, a pesquisa realizada pelos membros do GT EDIPET buscou elencar e analisar, no referido contexto, as ações institucionais que visam à permanência dos estudantes trabalhadores do IF Sudeste MG – *Campus* SJDR; identificar os estudantes que trabalhavam em todas as turmas de cursos técnicos e de cursos superiores da instituição; elaborar o perfil socioeconômico dos estudantes investigados, considerando carga horária de trabalho diária, bem como outras especificidades; e, por fim, identificar as práticas escolares individuais desses sujeitos.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foram aplicados questionários aos estudantes que trabalham matriculados e frequentes nos cursos técnicos e superiores do IF Sudeste MG – *Campus* SJDR. Para a elaboração do questionário, respondido por 244 estudantes que trabalham, foram desenvolvidas questões ancoradas no referencial teórico, a partir dos seguintes eixos temáticos: perfil socioeconômico; relações com o trabalho; relações com o

estudo; distribuição do tempo para as atividades de estudo e o trabalho; apoio de terceiros; e, por fim, relações entre o estudo e o projeto de futuro.

Neste artigo serão tratados os conceitos que basearam a pesquisa, uma vez que não teríamos espaço suficiente para discutir todas estas categorias elencadas acima. Dessa forma, acreditamos que eles podem contribuir para reflexões e discussões sobre o fenômeno da evasão escolar; as relações entre trabalho e estudos (trabalhador-estudante); fracasso e êxito e estratégias de permanência, em especial dos sujeitos adultos, oriundos das camadas populares e que estudam no período noturno.

## **2 AS RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO**

Analisando a questão do trabalho, não podemos deixar de observar que é por meio dele que as pessoas, inclusive as que estudam, provêm sua sobrevivência e, em alguns casos, de seus familiares. O trabalho, em seu sentido ontológico, de acordo com Frigotto (2015), constitui a especificidade dos seres humanos que, por meio dele, criam e recriam sua existência. Nesse sentido, o autor faz uma defesa sobre a necessidade de recuperação da noção de trabalho como criação, algo específico do homem e princípio educativo. Nas palavras de Frigotto (2015, p. 16), baseando-se em Marx e Lukács:

[...] é por meio da atividade vital do trabalho que o ser humano se diferencia da fixação dos demais seres vivos determinados pelo instinto de sua espécie. A superação de ser mero epifenômeno da reprodução biológica dá-se por meio da consciência que lhe permite projetar e antecipar sua ação e modificar a natureza, da qual se origina, e criar o mundo propriamente humano.

Assim, Frigotto (2015) explicita como se deu, nas últimas décadas, a inversão dos termos de educação e trabalho para trabalho e educação sob a égide da teoria do capital humano e estratégias de alívio da pobreza por meio de políticas sociais insuficientes e de criminalização dos pobres, e conclui que:

[...] o sentido letal dessas duas estratégias relacionadas é o de produção de uma subjetividade, que culpabiliza os pobres pela sua situação de pobreza, e de vítimas das mais diversas formas de violência serem tomadas como fonte de violência e perigo para a sociedade. Mais perverso é quando essa subjetivação é incorporada por grande parte dos pobres que apoiam as teses de seus algozes. (FRIGOTTO, 2015, p. 22)

Nessa perspectiva, importa destacar que emprego não é sinônimo de trabalho, mas sim a forma social assumida pelo trabalho na sociedade capitalista. Desse modo, é fundamental compreendermos que as relações contemporâneas de trabalho são mundializadas e apresentam uma nova morfologia (ANTUNES; ALVES, 2004).

Segundo os autores, nove tendências indicam mutações na morfologia do trabalho, implicando na mudança na subjetividade dos trabalhadores no século XXI. São elas: 1- a retração do número de trabalhadores estáveis e o aumento da desregulamentação do trabalho a partir do modelo de indústria flexível que requer trabalhadores multifuncionais e adaptáveis às condições de mercado; 2- aumento do número de trabalhadores terceirizados e precarizados nas fábricas e no setor de serviços; 3- aumento do trabalho feminino, principalmente na forma precarizada; 4- a expansão dos assalariados médios do setor de serviços fortemente submetidos à lógica do capital e do mercado; 5- exclusão dos jovens que tendem a ocupar postos de trabalho precarizado e exploração do trabalho infantil; 6- a exclusão dos idosos do mercado de trabalho formal; 7- a expansão do Terceiro Setor (principalmente por meio de Organizações Não-Governamentais e o trabalho voluntário) cujo objetivo é o de tentar compensar o desemprego estrutural e o abandono do Estado do bem-estar social, sendo funcional ao capital, dando utilidade aos desempregados; 8- a expansão do trabalho em domicílio (que pode mesclar-se ao trabalho doméstico, piorando a exploração feminina); e 9- a transnacionalização da configuração do mundo do trabalho havendo uma ampliação das fronteiras do mundo do trabalho (a greve de determinados setores em um país afeta outros países).

Nesse contexto social em que não há emprego para todos, “salvam-se os que adquirirem o conhecimento, os valores, as atitudes que os tornam empregáveis” (FRIGOTTO, 2015, p. 21). Importa dizer ainda que, trabalho e educação são fenômenos tipicamente humanos e possuem uma relação de identidade.

Fundamentados em Marx e Saviani, Martins *et al.* (2014) definem o trabalho como sendo “a capacidade de agir de forma intencional, a partir das elaborações cognitivas superiores” (MARTINS *et al.*, 2014, p. 262). Essa ação sobre a natureza é projetada de forma intencional pelo homem, diferindo-o dos animais, modificando a natureza e o próprio homem, dialeticamente. Relacionando o trabalho à educação, os autores apontam que:

[...] é justamente o fenômeno educativo que medeia a superação da determinação biológica do ser em direção à sua condição cultural. Por diferentes processos, o sujeito cria e se apropria das referências culturais para se tornar capaz de atuar nos processos de produção da existência social. Isso significa que a educação é inerente ao ser humano, sendo necessária à transformação do ser biológico em ser cultural. Entre trabalho e educação existe, pois, um nexos orgânico vital. (MARTINS *et al.*, 2014, p. 262)

Assim, os estudantes que trabalham representam a junção conflituosa de dois elementos característicos aos seres humanos, conforme discutido acima. Eles precisam trabalhar – ainda

que não seja na área para a qual estão se formando – para produzirem sua existência e o aprendizado das especificidades do trabalho se dá via processo educativo.

Em relação ao amparo legal destinado aos estudantes que trabalham, Vargas e Paula (2013) destacam que tal questão é negligenciada pela legislação brasileira, não havendo dispositivos legais explicitamente direcionados a esse público, com exceção da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT – 1943) que autoriza o empregado estudante (menor de 18 anos) a coincidir suas férias do trabalho com as férias escolares. Porém, tal direito não traz nenhum benefício que proporcione mudanças na relação trabalho e estudo. Diferentemente dessa situação, as autoras citam o caso de Portugal, no qual há amparo legal voltado aos estudantes que trabalham.

Cabe ressaltar que não faz parte do projeto educativo hegemônico no Brasil prover condições aos estudantes que trabalham de somente estudarem, por meio de concessão de bolsas integrais ou por meio de uma legislação que conferisse direitos a esse público, o que implicaria responsabilidades aos empregadores. No modo de produção capitalista, ancorado na teoria do capital humano, o lema é fazer mais com menos, ou seja, os estudantes, individualmente, são os próprios responsáveis pela sua escolarização, ainda que isso inviabilize sua permanência na instituição escolar.

Mesmo que o debate aqui proposto refira-se ao processo desses estudantes (ao lançarem mão de estratégias que busquem minimizar as dificuldades de compatibilidade entre estudo e trabalho), não podemos perder de vista como as condições materiais produzidas historicamente balizam o próprio fenômeno investigado. Assim, em uma conjuntura na qual é consentido o direito de estudar àqueles que não tiveram acesso na idade regular ou àqueles que não podem deixar de trabalhar por questões de sobrevivência, conciliar trabalho e estudo é, provisoriamente, a alternativa.

### **3 AS RELAÇÕES DO ESTUDANTE COM O SABER NA TENSÃO ENTRE FRACASSO E PERMANÊNCIA**

A noção de fracasso escolar é genérica e utilizada para expressar diversos tipos de situações, em qualquer nível de ensino, tanto didático-pedagógicas quanto relativas à formação docente, estendendo-se às políticas públicas. Procurando superar a abrangência e possível ambiguidade do termo que é frequentemente utilizado como objeto de pesquisa, Charlot (2000) argumenta

que tal utilização não é possível pois não existe a “coisa<sup>6</sup>” fracasso escolar. Assim, o autor defende a ideia de que não existe fracasso escolar enquanto objeto de pesquisa, mas estudantes em situação de fracasso.

A partir dos estudos realizados nas décadas de 1960 e 1970, como os de Pierre Bourdieu, que elaboraram as chamadas teorias da reprodução social – na qual a escola é denunciada como reprodutora das desigualdades sociais – a “diferença” em relação à origem social e cultural dos alunos foi identificada como a causa do fracasso escolar. Dessa forma, as conclusões desses estudos giravam em torno da determinação de que alunos pobres estavam fadados ao fracasso escolar, enquanto aos alunos das classes média e alta destinava-se o sucesso escolar, ocupando, respectivamente, os papéis de dominados e dominantes.

Entretanto, Charlot (2000, p. 17) afirma que “o fracasso escolar não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa”. Podemos dizer que Charlot (2000) parte da explicação de cunho estruturalista, conforme as teorias da reprodução, porém nela encontra lacunas que se referem justamente à ausência da análise das experiências dos sujeitos, típica do modelo estruturalista e criticada pelo movimento pós-estruturalista. Para Charlot (2000, p. 20) as teorias da reprodução mostram, “de maneira clara e irrefutável, que existe uma correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição social dos filhos no espaço escolar”.

Dessa forma, com o intuito de criticar e superar a limitação das análises calcadas nas teorias da reprodução, Charlot (2000, p. 23) argumenta que “explicar o fracasso escolar requer, portanto, a análise também das condições de apropriação de um saber”. Ou seja, o autor defende que as teorias da reprodução representam um ganho para a sociologia educacional. Porém, no âmbito das relações sociais mais específicas, encontraremos diferentes tipos de famílias, diferentes experiências dos sujeitos e muitos casos de alunos que, embora inicialmente “destinados” ao fracasso escolar, percorrem um caminho, ainda que tortuoso e contraditório, que os leva ao sucesso escolar, contrariando as estatísticas.

Nesse sentido, o autor apresenta ainda uma outra possibilidade de investigação do fracasso escolar, ou melhor dizendo, dos alunos em situação de fracasso, a qual devemos considerar:

[...] o fato de que ‘ele tem alguma coisa a ver’ com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição; A singularidade e a história dos indivíduos; O

---

<sup>6</sup> A título de informação, esse processo de nominalização ou, esse processo de coisificação (materialização do abstrato em coisa no mundo) é conhecido como reificação (LUKÁCS, 1989).

significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade); sua atividade efetiva, suas práticas; a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber. (CHARLOT, 2000, p. 23)

Enfim, Charlot (2000) propõe uma sociologia do sujeito por meio de uma leitura das situações de fracasso que indaguem como as mesmas foram construídas e considerem as experiências dos alunos, que são históricas, relacionais, condicionadas, porém não totalmente determinadas. Dito de outra forma, é preciso indagar qual o sentido da escola para os estudantes e pensar a experiência escolar.

Dessa maneira, o sujeito enquanto síntese de relações e processos é parte fundamental do fenômeno. E o saber faz sentido para os estudantes que estabelecem “relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 64). Para o autor, uma das possibilidades de analisar o “fracasso escolar” seria a de investigar “as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e as condutas desses alunos, seus discursos” (CHARLOT, 2000, p 17). Assim, parte do princípio que as experiências são constituídas de forma diferenciadas entre os sujeitos, sendo elas sociais, econômicas e, também, de relação com o saber.

De forma mais geral, podemos afirmar que o trabalho – ação humana sobre a natureza e o mundo social – não prescinde a educação. A aprendizagem é uma necessidade humana, fundamental à sobrevivência que se realiza por meio do trabalho. E, nesse contexto, a aprendizagem escolar também se apresenta como uma necessidade ao aluno [estudante que trabalha], que segundo Charlot (2000, p. 33, informação em colchetes nossa) é um sujeito humano, social e singular que “age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender [...]; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação”. Dessa forma, por mais que as estruturas sociais condicionem os sujeitos, elas não os determinam.

A experiência escolar não é igual para cada sujeito, já que cada um possui lógicas de ação diferentes que resultam em diferentes subjetividades e o sentido da escola não é dado, mas construído por ele. Para Charlot (2000, p. 38), o sujeito pertence a um grupo social, mas não se restringe à cultura desse grupo, pois “ele interpreta essa posição, dá um sentido ao mundo, atua neste, depara-se nele com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber”. Assim, o autor apresenta os sujeitos “como conjunto de relações e processos” baseadas na alteridade (CHARLOT, 2000, p. 45).

Sendo um tipo de relação com o mundo, a relação com o saber constitui-se de um indivíduo inacabado que é obrigado a aprender e que está situado em um mundo já estruturado e compartilhado com os outros. Porém, a relação dos alunos com o saber é complexa. Charlot (2013) aponta dois problemas iniciais.

O primeiro, diz o autor que, no âmbito escolar, o objetivo dos alunos é ter notas para passar de ano e futuramente alcançar um bom emprego. O segundo problema apontado por Charlot (2013, p. 153) é que, para o aluno, quem é ativo no processo de aprendizagem é o professor: “quem vai à escola e presta atenção no que diz a professora cumpriu o seu dever de aluno” promovendo um tipo de trabalho alienado. Ou seja, “os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem” (CHARLOT, 2013, p. 154).

Paralela a essa discussão da análise das situações de fracasso escolar compreendemos que a investigação sobre as estratégias de permanência de estudantes que trabalham nos cursos noturnos de Instituições Federais também não pode ser realizada de maneira descolada das experiências dos mesmos, principalmente as que se referem à relação trabalho e educação. Além disso, do mesmo modo que o fracasso escolar, a permanência não é uma “coisa”, mas uma situação produzida por sujeitos condicionados socialmente e que produzem ações e reações particulares.

#### **4 O TRABALHADOR-ESTUDANTE**

A partir da revisão de literatura realizada, com o objetivo de identificar o conceito de “trabalhador-estudante”, especificamente o estudante de cursos noturnos, não foi encontrado um conceito “chave” ou “nuclear”, por assim dizer, que possa defini-lo de forma concreta. Contudo, foram encontradas diversas características que podem nos auxiliar na identificação e, talvez, a traçar um perfil desses estudantes no IF Sudeste MG – *Campus* SJDR. Os trabalhos e pesquisas realizados por Sposito e Andrade (1986), Haddad (1986) e Vargas e Paula (2013) contribuem significativamente para o debate aqui proposto, já que em muitas situações e contextos algumas características se assemelham.

Segundo Sposito e Andrade (1986, p. 11), para o trabalhador-estudante do curso noturno, “o trabalho é uma necessidade precoce determinado por motivos econômicos ligados às estratégias de sobrevivência familiar”, ou seja, tal estudante coloca em ordem de necessidade

e prioridade o trabalho em detrimento aos estudos. Essa tomada de decisão, muitas vezes imposta pela sua condição socioeconômica e familiar, faz com que muitos estudantes tenham dificuldades de conciliar sua atividade remunerada com as atividades escolares, estabelecendo, assim, uma relação conflituosa que envolve uma diversidade de fatores, tanto internos quanto externos, que os constituem como sujeitos e como estudantes.

Os fatores internos que caracterizam esses estudantes dentro da própria instituição podem ser percebidos nas relações que esses estabelecem com seus professores, colegas e, como já foi abordado, com o próprio conhecimento. A falta de concentração depois da jornada de trabalho; o chegar atrasado e sair mais cedo; o sono dentro de sala de aula; o não envolvimento nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão propostas pelos professores; a indisposição em estabelecer relações de amizade com os colegas; a ideia de que determinado conteúdo não vai contribuir para sua formação; os conflitos e brigas com colegas e professores, dentre outros fatores, fazem com que esses estudantes limitem seu tempo e envolvimento com as atividades escolares.

Em relação aos fatores externos à instituição escolar, os trabalhadores-estudantes enfrentam dificuldades de diversas ordens, desde a corrida para pegar um ônibus e chegar à escola, até à falta de tempo para se alimentar ou estudar nos horários além daqueles das aulas. Esse mesmo discente terá de enfrentar as poucas horas de descanso entre o término da aula e a jornada de trabalho do outro dia, os problemas familiares e profissionais, dentre outras circunstâncias que refletem diretamente no desenvolvimento e envolvimento com sua formação profissional.

Nas pesquisas realizadas por Sposito e Andrade (1986), foi identificado que o perfil do estudante dos cursos noturnos, oriundos das camadas populares, em geral, são de jovens que são responsáveis pela sua própria renda e manutenção e, em alguns casos, integram o orçamento da família. Além disso, são trabalhadores que se inseriram no mundo do trabalho de forma precoce, ainda crianças ou adolescentes. Nessa perspectiva, “o trabalho constitui este jovem como adulto, no próprio mundo adulto, ao transformá-lo em trabalhador” (SPOSITO; ANDRADE, 1986, p. 13).

## **5 ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA**

Outro aspecto que caracteriza de forma marcante o trabalhador-estudante, tanto nas pesquisas citadas anteriormente, quanto nos dados provenientes do “Perfil do Ingresso, realizado pelo

*Campus SJDR* no ano de 2015”, é a trajetória acadêmica desses estudantes, marcada por interrupções e atraso escolar. Ao jovem ou adulto com uma trajetória precoce de inserção no mercado de trabalho resta, na maioria das vezes, o ensino noturno, cujos cursos disponibilizados não são necessariamente os mais reconhecidos socialmente.

Em contrapartida, apesar de todas essas complexidades que envolvem o trabalhador-estudante, pode-se perceber, nos relatos de pesquisa e no contato com os estudantes do *Campus SJDR*, que é atribuída grande importância, pelos próprios estudantes, à sua formação acadêmica, uma vez que muitos têm a ideia de que é a escolaridade o pré-requisito para empregos melhores futuramente.

Já no caso do estudante inserido no mercado de trabalho e mais velho, “a qualificação profissional significa a oportunidade de avanço na hierarquia das empresas onde trabalha, ou a possibilidade de vir a procurar ocupação melhor de acordo com a nova habilitação” (ROMANELLI, 2000, p. 103). Assim, a possibilidade de ascensão profissional faz com que esses estudantes lancem mão de estratégias, tais como o prolongamento da escolarização e a aplicabilidade, o treinamento do que é aprendido no próprio local de trabalho (SPOSITO; ANDRADE, 1986). Nesse sentido, mesmo que

[...] discriminados economicamente, sofrendo as desigualdades do sistema escolar, esses alunos acreditam que a posse do ‘saber’, ainda considerado como algo obscuro e até mágico, lhes daria condições de melhor enfrentamento e talvez superação de sua condição social. (SPOSITO; ANDRADE, 1986, p. 17)

Nesse contexto, é importante identificar e analisar as estratégias que os estudantes que trabalham utilizam para alcançarem tal fim. Ao mesmo tempo, também é importante que as instituições de ensino adotem medidas para possibilitar a permanência e conclusão dos cursos de forma que a qualidade do ensino seja mantida. Além disso, cabem a essas últimas refletirem sobre qual é o seu papel na formação desse tipo específico de estudante, levando-se em consideração que esses sujeitos não podem ser vistos de forma isolada de suas realidades e contextos de sociais, e nem de forma homogênea dentro de sala de aula.

Segundo Rodrigues (1995 *apud* Zago, 2000, p. 37), é importante compreender que o trabalhador-estudante dos cursos noturnos vive no seu dia a dia uma divisão social do trabalho e, como trabalhador e ao mesmo tempo estudante, adquire conhecimentos para além de suas tarefas laborais.

Conforme aponta Foracchi (1977, *apud* VARGAS; PAULA, 2013), no caso dos trabalhadores-estudantes o “acidente” é o estudo e não o trabalho. Já o estudante-trabalhador é

aquele que estuda e trabalha e que, de alguma forma, consegue compatibilizar as duas atividades por meio de estratégias, as quais tentamos identificar e compreender. Em ambos os casos, o trabalho e o estudo expressam no cotidiano do estudante uma série de conflitos e dificuldades concretas.

Conforme apontam Vargas e Paula (2013, p. 465) “por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização”. Dessa forma, torna-se claro o motivo pelo qual os estudantes que trabalham priorizam o trabalho em detrimento do estudo: devido às condições materiais e às necessidades básicas de vida efetivadas por meio do trabalho.

Do ponto de vista metodológico, entendemos que os estudantes que já desistiram dos cursos alegando incompatibilidade entre o trabalho e o estudo são trabalhadores-estudantes cujo imperativo do trabalho foi determinante para a evasão. Já aqueles que trabalham e permanecem estudando podem ser considerados estudantes-trabalhadores, o que dependerá do nível de dependência que possuem na relação trabalho-sobrevivência e trabalho-estudo e como conseguem conciliá-los.

Para Haddad (1986), os estudantes, professores e o próprio sistema de ensino devem ver a escola como

[...] um espaço de veiculação do conhecimento sobre a vida, que ultrapassa o limite restrito da questão profissional. É o conhecimento sobre as coisas do mundo, que pode contribuir para entender o que é veiculado pelos meios de comunicação, para compreensão da realidade desse cotidiano, para a segurança na fala dos que nunca têm voz, para a segurança na ação do que nunca participam. (HADDAD, 1986, p. 169)

Logo, além do desenvolvimento pessoal e profissional em um dado momento, tais conhecimentos contribuem para que esses sujeitos possam desejar novos projetos de vida para o futuro, mesmo que sua condição material seja desfavorável. Esses projetos, segundo Zago (2000), configuram-se como estratégias racionais, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas, mas que visam garantir um maior tempo de escolaridade desses sujeitos através, principalmente, do apoio familiar. Por isso “o apoio familiar concretiza-se, de modo geral, em favores no cotidiano, como substituição nas tarefas domésticas ou garantia de condições físicas para a realização dos trabalhos escolares nos fins de semana” (SPOSITO; ANDRADE, 1986, p. 16).

A partir desses elementos, acreditamos que a investigação das estratégias sociais, familiares e

didático-pedagógicas que os estudantes que trabalham colocam em prática durante seu processo de escolarização podem dizer sobre como são estabelecidas suas relações com o mundo social em que estão inseridos e a influência dessas no fracasso ou êxito escolar.

Neste sentido, segundo alguns autores inseridos no campo da Sociologia da Educação, que tratam da relação família-escola nos meios populares, como Portes (2000) e Zago (2000), dentre outros, faz-se necessário compreender como e quais dinâmicas intrafamiliares, práticas socializatórias e estratégias educativas, internas ao microcosmo familiar, podem contribuir para o êxito escolar (ZAGO, 2000).

Diante disso, buscando compreender como são empreendidas as estratégias de permanência pelos trabalhadores-estudantes, utilizaremos como referencial o conceito de “estratégia” formulado por Portes (1993), o qual, para este autor, é o conjunto de práticas e atitudes ideológicas ou morais que cada grupo social põe em prática com uma determinada finalidade (no caso dos trabalhadores-estudantes, lograrem maior tempo de escolaridade e êxito nos estudos).

A grande questão aqui é entender como esses estudantes fazem para garantir o êxito escolar quando são oriundos de um contexto (econômico, social e cultural) em que as possibilidades de insucesso escolar são maiores, ou seja, são trabalhadores-estudantes que conseguem o improvável através de ações precariamente planejadas.

Segundo Portes (2000), em pesquisa realizada sobre o sucesso e longevidade escolar de estudantes das camadas populares, é possível de se perceber, nesse grupo social, o que autor chama de ordem moral doméstica. O que em alguns casos poderia funcionar como “um conjunto de ações a serem empreendidas pelas famílias e pelos filhos” (PORTES, 2000, p. 67). Segundo o autor, essas ações configuram-se como um esforço contínuo, mas sem ter como objetivo específico o sucesso escolar, e sim uma educação mais abrangente, uma educação para a vida.

Assim, mesmo que nas camadas populares quase não existam projetos de escolarização prolongada, diferentemente das camadas médias pesquisadas por Nogueira (2000), algumas famílias empreendem estratégias cotidianas baseadas em relações de parentesco e ajuda mútua, visando o êxito escolar do estudante. Cria-se, assim, uma espécie de rede de solidariedade para com o estudante através do envolvimento de irmãos, pais, esposo(a), tios, dentre outros parentes, o que pode contribuir para que ele logre um processo de escolarização

mais longo e ao mesmo tempo alcance resultados exitosos. Tal conjunto de ações pode ser caracterizado através do apoio financeiro, no cuidado com os filhos ou outras ações e estratégias que podem contribuir para romper com a barreira do fracasso escolar.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos perceber, ao longo do desenvolvimento do trabalho, que multivariadas são as razões pelas quais jovens e adultos, especialmente das camadas populares e que trabalham, buscam o ensino noturno. Muitos são os desafios que perpassam o universo do trabalhador-estudante, as diversas influências externas e a maneira de lidar com as mesmas pode variar de acordo com o contexto escolar/institucional, o ambiente familiar, além do papel social que os indivíduos desempenham no contexto em que se encontra.

A construção de uma trajetória escolar, de sucesso ou de fracasso, é o resultado de uma série de fatores que em muitos casos independem da vontade pessoal dos indivíduos. O esforço dos estudantes com este perfil, trabalhador, deve ser encarado como um aspecto motivacional tanto para professores quanto para colegas. Nessa perspectiva se torna necessários propiciar momentos mais proveitosos dentro de sala, uma vez que a maior parte destes estudantes não terão tempo fora do espaço escolar para se dedicarem aos estudos.

Nas respostas encontradas na pesquisa, a maior parte dos estudantes, acreditam que o valor dado ao estudo deve partir, primeiramente, deles mesmos. Mas, ao mesmo tempo, compreendem a importância do mesmo para seus familiares e demais pessoas com as quais convive. A dupla jornada, trabalho e estudo, impacta diretamente nas relações sociais que estes indivíduos constroem no seu dia-a-dia, seja no local de trabalho, nas relações amorosas, no seio da família e dentro da própria instituição escolar.

Buscamos, neste trabalho, trazer reflexões sobre algumas temáticas que estão presentes no universo de quem trabalha e estuda e que, muitas vezes, passam despercebidas pelos profissionais da área da educação, bem como pelas instituições educacionais nas quais estudantes com este perfil estão presentes. Existem algumas discussões sobre a qualidade de vida dos estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino, em especial sobre os aspectos psicológicos, sociais, culturais, mentais, dentre outros. Ao passo que diversas políticas, principalmente por iniciativa própria e isolada das instituições, são criadas visando esse bem-

estar, dentro e fora dos espaços escolares e universitários.

Partindo do pressuposto de que pensar a qualidade de vida dos estudantes perpassa, também, pensar em suas condições objetivas, econômicas e laborais, que em sua maioria são externas à instituição, se faz necessário, se não urgente, inserir na agenda e na pauta das políticas públicas educacionais o que chamamos de o universo dos trabalhadores-estudantes, enquanto indivíduos que se encontram em condições diferentes, e muitas vezes desiguais em relação aos seus pares, que não estudam.

Neste contexto, mesmo sendo um recorte específico a partir de uma revisão de literatura, bem como de um microcosmos empírico de uma realidade específica, ressaltamos a importância de se discutir, compreender e, principalmente, buscar alternativas para a garantir condições educacionais que levem em consideração os aspectos socioculturais e educacionais que constituem os sujeitos do ensino noturno.

Dessa forma, a partir de diversos elementos apresentados aqui, acreditamos que ainda é preciso uma maior investigação e um aprofundamento teórico, sobre quais são as práticas institucionais que estão sendo adotadas em prol dos trabalhadores que estudam. Bem como, compreender quais são as estratégias didático-pedagógicas que estes sujeitos colocam em prática visando alcançar o êxito escolar, profissional e pessoal.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 25, n. 87, pp. 335-351, maio/ago. 2004.

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

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**. V.41 N.144 Set./Dez. 2011.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, Jul./Dez., 2015, p. 7-26. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/255/showToc>. Acesso em: 10 jan. 2016.

HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalhador: uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores. In: **Da Escola Carente à Escola Possível**. Miguel G. Arroyo (org.). Edições Loyola, p. 155-183, 1986.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Trad. Telma Costa. 2ª Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed. Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.

MARTINS, A. S. *et al.* Intelectuais, educação escolar e hegemonia: análise das formulações empresariais sobre o trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p. 260-272, dez, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, p. 125-154, 2000.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993, 248p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antônio. **O trabalho escolar das famílias populares**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, p. 61-80, 2000.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior e escolarização dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, p. 99-123, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes; ANDRADE, Cleide L de. O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 57, p. 3-19, 1986.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, p.17-43, 2000.

***Abstract:** In this article we bring some terms and concepts present in the discussion of the worker-student universe and its specificities, aiming to discuss concepts that help us understand the permanence, or not, of these students who work in the school environment. The discussion is necessary when we realize, from a research, that the dropout numbers are expressive in several educational institutions in Brazil. However, the focus then becomes the student who keeps studying and working. What is the context in which this student is inserted, and what keeps him on the double journey, what are his difficulties, these and other questions have incited our reflections and discussions. As a method, we discuss concepts and terms of several authors, based on a literature review, divided into topics such as: dropout; work and education worker-student and student-worker; night teaching, adult education, permanence strategies, among others. The relationship between work and study is complex and requires several analyzes of this phenomenon, both from the point of view of individuals and institutions involved in this process, as well as factors external to them that directly and indirectly interfere in the trajectory of adults who occupy the banks. night school students. Thus, one of the results achieved in the development of the research was precisely to contribute to the theoretical field in which it is inserted, since there are many social, educational, labor and political dimensions that are present in this relationship.*

**Keywords:** Evasion. Permanence. Student worker. Night teaching.

---

---

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS CONTÁBEIS**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0104

**SILVA, Gabriela de Paula Coelho** - gabs.dipaula@gmail.com<sup>1</sup>

**FARIA, Vilma Santos Pereira de** - vspfaria@gmail.com<sup>2</sup>

**LIMA, Pedro Favarini Aires de** - favarinipedro@gmail.com<sup>3</sup>

Centro Universitário Unihorizontes  
Rua Alvarenga Peixoto, 1270 – Santo Agostinho  
30.180-121 – Belo Horizonte – MG – Brasil

**Resumo:** *O presente estudo teve por objetivo analisar a percepção dos profissionais contábeis do município de Belo Horizonte e região metropolitana, em relação à qualificação profissional, destacando a importância da educação continuada nesse processo. Desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa e qualitativa. Para coleta dos dados, aplicou-se questionário que contemplou perguntas de múltipla escolha e questões abertas aos profissionais contábeis da cidade de Belo Horizonte e região metropolitana. Os resultados demonstraram que a educação continuada é vista como fator essencial para os profissionais contábeis devido às mudanças operacionais advindas da evolução tecnológica na área contábil. Ressalta-se que os impactos da tecnologia na área trouxeram dúvidas quanto à continuidade da profissão, porém foi percebido que os respondentes, assim como a teoria levantada não percebem esta mudança como negativa, e sim como uma transformação positiva para o exercício da profissão contábil. Foi verificado que, por mais que os profissionais entendam a importância da atualização profissional, uma minoria investe na educação continuada.*

**Palavras-chave:** *Educação Continuada. Qualificação dos Profissionais Contábeis. Evolução Contábil.*

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Unihorizontes

<sup>2</sup> Graduada em Ciências Contábeis e mestre em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes

<sup>3</sup> Graduado em Ciências Contábeis e mestre em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes

## 1 INTRODUÇÃO

A área contábil é uma das profissões mais antigas e importantes para um sistema econômico em constante evolução. Segundo Zwirtes e Alves (2015), nos últimos anos, o contador vem se destacando e deixando de ser visto apenas como profissional técnico para um gestor de informações para as organizações, se tornando indispensável para aquelas organizações que almejam o seu crescimento e permanência no mercado.

O campo de atuação dos contadores vem se expandindo de maneira significativa, exigindo dos mesmos, maior capacidade técnica e experiência para atuação na área. As empresas estão necessitando de profissionais contábeis que possuam competências além de sua formação profissional, visto que, apenas conhecimentos técnicos já não são suficientes, sendo necessário ir além, por meio de percepções gerenciais amplas. Saber projetar cenários, estudar o mercado, traçar metas, interpretar dados corretamente para transmitir informações relevantes aos gestores para a tomada de decisões e saber qual o melhor momento para aplicá-la, são atitudes que diferenciam os profissionais nesse mercado. Assim a educação continuada é essencial para os profissionais contábeis que desejam se manter e obter vantagens no mercado competitivo (SILVA, 2016).

A educação continuada deve ser vista como um investimento em si mesmo, pois qualquer atualização que o profissional faz, é um instrumento que proporciona oportunidades de conhecimento para exercer diversas atividades em uma organização, ampliando oportunidades no mercado profissional (MURPHY; QUINN, 2017).

Assim, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC, 2017) determina que os profissionais devem investir em sua educação continuada. Para evidenciar isso, existe a Norma Brasileira de Contabilidade – Práticas Gerais 12 (NBC-PG 12), onde são tratados os regulamentos da Educação Profissional Continuada, definindo os objetivos, campo de aplicação, obrigações, e as capacitadoras credenciadas pelo Conselho Regional de Contabilidade que promovem essas atividades, dentre outras informações sobre o assunto.

Para Koliver (2000), a conquista e o aperfeiçoamento para a prática profissional são etapas de um processo educacional que validam ao profissional contábil o direito de exercer sua profissão, pois faz-se necessário estar sempre em busca de conhecimento. Diante disso, esse estudo levantou o seguinte objetivo geral: analisar a percepção dos profissionais contábeis do

município de Belo Horizonte e região metropolitana, em relação à qualificação profissional, destacando a importância da educação continuada nesse processo.

Este artigo está estruturado em cinco seções, considerando esta introdução, que contextualiza e apresenta o objetivo delineado nesta proposta. A segunda seção apresenta o referencial teórico, com a visão dos principais autores sobre os assuntos abordados. A terceira seção se destina aos aspectos metodológicos utilizados. Na quarta seção, analisam-se os dados coletados. Na quinta seção têm-se as conclusões e considerações finais, seguidas das referências.

## **EXIGÊNCIAS PARA O PERFIL PROFISSIONAL CONTÁBIL CONTEMPORÂNEO**

Na perspectiva de Borne, Cain e Martin (2014), o profissional contábil contemporâneo deve desenvolver competências que vão além das habilidades técnicas da contabilidade, no intuito de ampliar o campo de atuação, além de promover novas perspectivas operacionais nas organizações.

Espera-se que o contador esteja em constante aperfeiçoamento de suas aptidões profissionais, seguindo as exigências do cenário globalizado, que tem como característica as rápidas mudanças nas práticas contábeis e novos modelos de atuação (MURPHY; QUINN, 2017).

Diante desta nova realidade, a profissão contábil tem se aperfeiçoando cada vez mais, visto aos avanços tecnológicos característicos da contemporaneidade, o que exige atenção das organizações quanto a atualização constante de seus processos operacionais, assim como a qualificação do seu quadro funcional. Neste aspecto, exige-se que o contador contemporâneo tenha a capacidade de gerar informações financeiras e técnicas, assim como interpretá-las de maneira assertiva (MURPHY; QUINN, 2017).

Silva (2016) faz uma comparação entre as aptidões profissionais do contador do passado com o perfil atual, onde o perfil ultrapassado apenas registrava acontecimentos financeiros, já nos dias atuais, o contador deve ser capaz de reproduzir informações importantes para auxiliar os administradores em decisões gerenciais.

Com o avanço tecnológico nas operações contábeis, as práticas e funcionalidades na profissão sofreram diversas alterações nas últimas décadas. Pode-se dizer que o profissional contábil passou por um processo de reconfiguração de suas características. Desta forma, a atividade do

contabilista foi integrada a outras áreas do conhecimento, como: economia, administração, direito, entre outras (OTT *et al.*, 2011).

Para Murphy e Quinn (2017), o contador contemporâneo não pode apenas operar as escriturações contábeis ou o débito e crédito, sendo necessário que o profissional tenha uma percepção gerencial, de forma a aprimorar seus conhecimentos para que possa dar assistência essencial para as empresas, auxiliando na tomada de decisão e, deste modo, também desenvolver seu marketing organizacional e pessoal.

Segundo Santos e Souza (2010), o contador necessita reconhecer o papel de gestor da informação e utilizar os dados obtidos para intervir nas decisões da empresa. A influência do profissional contábil auxilia a construir um planejamento com visibilidade na continuidade e no controle de procedimentos no interior da organização.

### **1.1 Impactos do advento tecnológico na profissão contábil**

Estudos evidenciam que estamos vivenciando uma nova revolução industrial, conhecida também como a era pós-digital, caracterizada por ser organizar e confrontar diversas informações em redes, o que reflete em soluções tecnológicas inovadoras que estão em constante atualização. Com isso, as formas de trabalho vêm sofrendo modificações significativas, como nas formas de comunicação interpessoal e organizacional, além de novas condutas na esfera social (BHIMANI, 2018).

As mudanças na sociedade são diversas, e suas principais causas são em virtude das forças econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, legalistas e ecológicas. Nas organizações, as constantes mudanças exigem dos profissionais, criatividade, aprimoramento, regeneração e aperfeiçoamento constante. Para manter no -se no mercado de trabalho, e conseqüentemente atingir a ascensão profissional, é necessário compreender as circunstâncias em que a empresa está inserida, buscando conhece- lá de forma completa (COTRIN; SANTOS; ZOTTE, 2012).

Para Zwirtes e Alves (2015), a evolução da informação tecnológica possibilitou diversos avanços na área contábil. Alguns exemplos desses avanços foram: advento da internet e redes de computadores integrados; a comunicação com o cliente por e-mail e mídias sociais como *WhatsApp, Facebook, Instagram; Twitter*, a entrega das declarações de Imposto de Renda via Internet; a consulta ao extrato simplificado da Declaração do Imposto de Renda Retido na Fonte (DIRF); eSocial; *softwares* atualizados com qualquer atualização tributária; o Sistema

Público de Escrituração Fiscal (SPED), que surgiu com o objetivo de padronizar as obrigações com o FISCO e as reorganizações de processos produtivos, entre outras. Todas as mudanças com a finalidade de agilizar as rotinas contábeis, melhorar a qualidade e trazer mais veracidade para as informações.

Os autores ainda relatam que em tempos remotos as empresas necessitavam de um grande número de funcionários para exercer as atividades operacionais, já com o passar dos anos essas funções foram substituídas por sistemas integrados de gestão, que permitem em tempo hábil mostrar o controle das atividades principais de uma empresa, podendo ser realizadas por um menor número de funcionários (ZWIRTES; ALVES, 2015).

Breda (2019) chama a atenção ao fato que nos últimos anos, a mídia está trazendo uma imagem negativa dos impactos da tecnologia em relação à profissão contábil, causando uma incerteza da continuidade da mesma. Entretanto, na perspectiva do autor, a profissão não vai ser extinta, e sim passará por um processo de renovação tecnológica, o que contribuirá para fortalecer a imagem do contador como agente fundamental no papel estratégico na tomada de decisão das organizações. Ainda segundo Breda (2019), o desafio do profissional contábil está na mudança de mentalidade (*mindset*) para assumir esta nova roupagem.

## **1.2 A importância da educação continuada na área contábil**

Em vista das mudanças recorrentes no mercado de trabalho, potencializadas pelos avanços tecnológicos, a busca por qualificação profissional e inovação do conhecimento tem sido um fator indispensável na área contábil. Assim, a educação continuada surge com o intuito de auxiliar os profissionais no desenvolvimento profissional e social em um mercado competitivo e cercado de inovações tecnológicas. O processo de educação continuada faz-se necessário por toda trajetória profissional do indivíduo, independentemente de seu país de atuação (UTAMI; PRIANTARA; MANSUR, 2017).

Franco (1997) já chamava a atenção para o fato da necessidade de o contador acompanhar as constantes evoluções da tecnologia, assim como as mudanças das leis tributárias. Para tal, o profissional contábil deveria estar disposto a buscar atualizações e treinamentos com o intuito de não ser surpreendido por novas configurações e concepções de trabalho.

Na perspectiva de Crisotomo (2015), estar atualizado é um princípio básico em qualquer função que o contador estiver atuando. Isso porque, os empresários recorrem aos contadores

para sanar suas dúvidas sobre as mudanças do mercado e como essas mudanças poderão afetar o seu negócio. Assim, para o profissional contábil se destacar, é necessário manter-se atualizado com as constantes transformações que ocorrem no mercado econômico, objetivando ajudar os empresários a enfrentarem os desafios do mundo corporativo.

Concluir o curso de graduação não assegura o sucesso profissional. Trata-se apenas do início de uma longa jornada, visto que as organizações estão em busca de profissionais, que possuam especialidades diferenciadas, que tenham visão ampla, e que sejam capazes de associar os acontecimentos contemporâneos em várias áreas, visando atingir melhores resultados operacionais. Diante disso, para alcançar a ascensão profissional, a educação continuada é um fator essencial (UTAMI; PRIANTARA; MANSUR, 2017). Breda (2019) destaca que as expectativas do mercado de trabalho, em relação aos profissionais, são maiores do que o que se obtém na graduação, por isso é fundamental buscar complemento das instituições de ensino em atividades extracurriculares. Diante disso, cabe a cada indivíduo ter a iniciativa de se capacitar visando alcançar uma atuação profissional com excelência.

### **1.3 Normativa NBC PG 12**

O Programa de Educação Profissional Continuada é um projeto do Conselho Federal de Contabilidade e o Conselho Regional de Contabilidade reconhece e impulsiona o Programa de Educação Profissional Continuada (PEPC), que está em vigor há mais de 10 anos. Buscando aprimorar a cada ano, a confirmação dessas ideias, no ano de 2015, entrou em vigor a Lei NBC PG 12 (BREDA 2015).

Assim, a NBC PG 12 (R3) rege esse programa. Nessa normativa são tratados os regulamentos da Educação Profissional Continuada, definindo os objetivos, campo de aplicação, obrigações, as capacitadoras credenciadas pelo Conselho Regional de Contabilidade que promovem essas atividades, dentre outras informações sobre o assunto (BREDA 2015; CFC, 2017).

O objetivo da Lei NBC PG 12 é aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos dos profissionais contábeis que atuam no mercado como auditores independentes, responsáveis técnicos pelas demonstrações contábeis, gerentes das empresas reguladas pela Comissão de Valores Mobiliários, pelo Banco Central do Brasil, pela Superintendência de Seguros Privados, pela Superintendência Nacional de Previdência Complementar ou de grande porte nos termos da

Lei n.º 11.638/07. Porém não existe uma obrigatoriedade de efetuar educação continuada pelos contadores responsáveis por escritórios contábeis.

O Conselho Regional de contabilidade do Estado de São Paulo (CRCSP, 2016), descreve que devido as constantes mudanças do mercado e da legislação, novas competências são exigidas dos profissionais, para acompanhar essa evolução, se manter atualizado no mercado, sem gastar tempo, os CRC's disponibilizam uma série de conteúdos via internet, sobre diversos temas que são válidos como pontos, para atender à obrigatoriedade para alguns profissionais no Programa de Educação Profissional Continuada.

#### **1.4 Atualizações profissionais dos bacharéis em Ciências Contábeis**

Segundo Oliveira (2008), não só os estudantes devem se preocupar em progredir profissionalmente, mas também, o contador formado, o qual não deve se acomodar. O profissional que se preocupa e busca constantemente se qualificar, pode se destacar no mercado competitivo, no entanto, existem obstáculos para a maioria desses profissionais, como por exemplo, a falta de tempo ou de recursos financeiros (OLIVEIRA, 2008).

Rodrigues (2018) relata que os estudantes entendem a relevância do aperfeiçoamento para o profissional contábil e acreditam que o Programa de Educação Profissional Continuada pode suprir lacunas deixadas pela graduação e pós-graduação. No entanto, muitos discentes não conhecem o PEPC e, para mudar essa situação, seria interessante que as instituições de ensino conscientizassem os estudantes sobre a importância da educação continuada, elaborando eventos para aumentar o interesse desses em relação ao programa.

Na visão de Lima e Santos (2017), os profissionais entendem a importância da educação continuada, mas são poucos os que buscam atualizações. Situação essa que pode ser explicada, pelo fato de que, a educação continuada não é obrigatória para todos os profissionais.

As motivações para a realização de atualizações dos profissionais vêm de causas externas, como deveres e normas que regem a profissão, a necessidade de obtenção de certificados obrigatórios, a pressão exigida nas organizações, a escassez de conhecimento e até influências dos colegas de profissão (SILVA; 2016).

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, que segundo Gil (2010), este tipo de pesquisa tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Utilizou-se a abordagem mista, ou seja, contemplando tanto o aspecto quantitativo como o qualitativo. Quanto à abordagem quantitativa, Richardson (1999) afirma que a mesma se caracteriza pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento dos dados, por meio de técnicas estatísticas, desde as técnicas descritivas como: percentual, média, desvio padrão, até mais complexas, como: coeficiente de correlação, análise de regressão, dentre outros.

Richardson (1999) menciona que os estudos que empregam uma abordagem qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Ressalta também que podem contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Quanto ao método, este estudo utilizou a estratégia *survey* no intuito de disponibilizar o questionário elaborado na plataforma digital *Google Forms* por meio de mídias sociais, como *WhatsApp* e *Facebook*. O questionário foi desenvolvido com dezenove perguntas, entre questões de múltipla escolha e também abertas, com o intuito de coletar dados qualitativos para posterior análise de conteúdo.

Foram respondidos 88 questionários por profissionais contábeis residentes na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana. Para a realização da análise dos dados, utilizou-se estatística descritiva no tocante a abordagem quantitativa e análise de conteúdo, na abordagem qualitativa.

### **3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos diante coleta de dados realizada por meio do questionário elaborado na plataforma “*Google Forms*” e disponibilizado via mídias sociais. Diante da abordagem mista, os dados foram analisados em duas etapas; análise quantitativa descritiva e análise qualitativa.

#### **3.1 Análise dos dados quantitativa descritiva**

No tocante a análise quantitativa descritiva, foram respondidos 88 questionários por profissionais contábeis que residem e trabalham na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana. Dos respondentes, 63,3% foram do sexo feminino e 36,4% do sexo masculino. Quanto à faixa etária, 51,1% se encontra entre 21 a 30 anos, o que demonstra um perfil de profissionais contábeis jovem. No que tange a formação profissional, quase a totalidade são bacharéis em contabilidade, enquanto os técnicos representaram apenas 6,7% do total das respostas obtidas. Foi observado que 53,4% possuem registro ativo no Conselho Regional de Contabilidade (CRC), fato que chamou a atenção, visto que a profissão exige registro ativo para o desempenho da profissão contábil, na elaboração de demonstrações contábeis e na realização de auditorias e perícias. Quanto ao tempo de profissão, 28,4% atuam até 2 anos na área contábil, 40,9% de 2 a 5 anos, 19,3% entre 5 e 10 anos e 11,4% com mais de 10 anos na profissão. Os dados mostram que o perfil dos profissionais contábeis considerados neste estudo é relativamente recente quanto a atuação na área em questão.

A maioria dos respondentes não possui formação acadêmica *latu sensu* e *stricto sensu* que vão além da graduação, 36,4% possuem a pós-graduação como extensão de seu currículo acadêmico, e 11,4% o mestrado na área de Ciências Sociais Aplicadas. Percebe-se que apenas 12,5% possuem conhecimentos em outras línguas, o que pode ser um fator limitador de atuação dos profissionais quanto à internacionalização da contabilidade, reduzindo o campo de atuação dos mesmos, e atrasando no processo de atualização de novas práticas na profissão.

Observou-se que a maioria dos respondentes alega que conhecem as recomendações apresentadas na NBC PG 12, que trata da importância da aprendizagem continuada, e está em constante busca por aperfeiçoamento profissional. Para Rodrigues (2018), os profissionais contábeis buscam qualificação profissional após concluírem a graduação para suprir deficiências técnicas que não foram supridas nas Instituições de Ensino Superior. Desta

maneira, surge a indagação se a educação contábil difundida pelas Instituições de Ensino Superior está defasada considerando as novas exigências do mercado atual.

Quanto ao Programa de Educação Continuada – PEPC promovido pelo Conselho Federal de Contabilidade – CFC e Conselho Regional de Contabilidade – CRC, quase a totalidade dos respondentes conhecem ou já ouviram falar por alguma fonte de informação. No entanto, apenas 23,9% já realizaram cursos realizados pelos respectivos órgãos. Este fato chama atenção para a baixa participação e relação dos profissionais contábeis com os principais órgãos reguladores da área, o que pode demonstrar certa resistência quanto aos cursos promovidos por estas instituições. Embora o Conselho Regional de Contabilidade reconhece e impulsiona o Programa de Educação Profissional Continuada (PEPC) (BREDA 2015), percebe-se que ainda não há uma participação efetiva dos profissionais contábeis, mesmo esse programa estando em vigor a mais de dez anos.

Em 54,5% das respostas obtidas, a motivação para o aperfeiçoamento profissional se deve ao crescimento profissional, para 36,4%, as exigências do mercado são os maiores influenciadores na busca por atualização e 8% são movidos pela possibilidade de melhores remunerações pelos serviços prestados. Segundo relatos de Utami, Priantara e Manshur (2017), o profissional contábil não deve se contentar apenas com o diploma obtido no ensino superior, devendo o mesmo estar em busca de aprimoramento e atualizações constantes, no intuito de desenvolver uma visão mais ampla da profissão, o que pode refletir em maiores possibilidades de crescimento e atuação no mercado de trabalho.

Ainda no contexto apresentado por Utami, Priantara e Manshur (2017), 86,4% dos respondentes não se sentiram devidamente preparados para atuarem no mercado de trabalho logo após o término da graduação ou curso técnico, o que reforça a necessidade da busca constante por aprimoramentos e coloca em xeque a metodologia de ensino proposta por Instituições de Ensino Superior.

Os dados obtidos demonstram que recentemente, em um espaço de um ano, 39,8% dos respondentes participaram de 1 a 2 eventos relacionados à área contábil, 19,3% participaram de 2 a 5 eventos, 13,6% em mais de 5 eventos. Percebeu-se que 27,3% não participaram de nenhum evento, o que vai de encontro com Breda (2019), pois mais do que nunca, a atualização do profissional contábil se faz necessária, visto aos avanços tecnológicos que

estão modificando radicalmente o modelo de execução das atividades contábeis, como por exemplo, o e-Social.

Como justificativa para o não engajamento em educação continuada, 64,5% dos respondentes classifica a falta de tempo como principal motivo. Diante disso, pode-se perceber um campo promissor para cursos de atualização e aprimoramento profissional que utilizem a modalidade da educação à distância, visto que os profissionais, na maioria dos casos, não dispõem de tempo hábil para o deslocamento para unidades físicas, devido, segundo Zwirtes e Alvez (2015), a redução do quadro de funcionários nas empresas, causado principalmente pelo avanço tecnológico. Portanto, para 30,7%, a falta de recursos financeiros é fator primordial para não se aprimorarem profissionalmente. Desse modo, cursos com valores acessíveis poderiam sanar necessidades desses profissionais.

Por fim, a maioria dos respondentes atribuíram nota 5, em uma escala de 0 a 10 quanto ao grau de envolvimento e desempenho na educação profissional continuada. Dessa maneira, percebe-se que a educação continuada dos profissionais contábeis é mediana, o que representa um fator preocupante, visto que o avanço tecnológico tem desenvolvido novas ferramentas e configurações de trabalho, o que exigirá maior capacidade de análise e visão estratégica dos profissionais da área, o que pode refletir nas oportunidades profissionais para aqueles que acompanham o mercado, ou na desvalorização das habilidades puramente técnicas da contabilidade, gerando desemprego e baixas remunerações.

Visando complementar a abordagem quantitativa deste estudo, o tópico a seguir é destinado a análise qualitativa dos dados coletados nos questionários por meio de perguntas abertas.

### **3.2 Análise dos dados qualitativa**

Quanto à percepção dos respondentes em detrimento à importância da educação continuada para profissionais contábeis, quase a totalidade dos relatos reforçam a necessidade de constante busca por atualizações e novas perspectivas na área contábil, o que vai ao encontro com o que foi anteriormente abordado por Utami, Priantara e Manshur (2017), onde o avanço tecnológico, a mudança constante da legislação são fatores que devem ser tratados com prioridade para os profissionais da atualidade.

Sim, pois de certa forma gera uma obrigação dos profissionais em procurar cursos que promovem atualização continuada de assuntos inerentes à profissão.

Um dos relatos chama a atenção para a geração de inovação nas organizações, além da redução de riscos na atuação contábil, o que pode ser um fator positivo para o operacional das empresas no mercado, conforme salientado anteriormente por Crisotomo (2015).

Sim, é muito relevante à atualização constante do profissional, o que estimula inovação, reduz riscos e melhora as habilidades cognitivas dos profissionais contábeis.

No tocante as mudanças causadas pelo avanço tecnológico nas práticas contábeis, os relatos apontam para novos métodos e concepções de trabalho, tais como: maior agilidade na execução de processos, mecanismos de comunicação e armazenamento de dados integrados, a utilização de mídias sociais para alcance de novos clientes e comunicação da equipe, no intuito de otimizar tempo e promover maior produtividade.

[...] são muitas as mudanças na forma de trabalhar, de explorar os dados coletados, na forma de divulgação, de contato com o cliente.

[...] as mudanças são positivas no sentido que facilitaram as atividades técnicas diárias do profissional. E com essas mudanças o profissional, para se adequar, teve que expandir seu nível de conhecimento para se transformar em um interpretador e transmissor dessas informações contábeis para seu cliente.

Um dos relatos chama a atenção para o desenvolvimento de habilidades humanas no exercício da profissão contábil, o que seria um diferencial e uma forma de não se tornar dispensável frente à automatização dos processos contábeis por softwares integrados e inteligentes.

[...] estamos vivenciando a era pós digital, ou seja, as conexões estão cada vez mais interativas, o que reflete diretamente no mercado profissional. Acredito que as mudanças são positivas para aqueles profissionais que possuem uma visão mais ampla de atuação, com um olhar mais aprofundado em questões humanas, pois a área técnica já está sendo gerida por softwares integrados.

Por outro lado, alguns relatos demonstram certo receio de profissionais contábeis frente aos avanços tecnológicos, pois causariam demissões em massa devido à automatização da profissão:

[...] pode ser que no futuro tenha desemprego, já que estão automatizando tudo, mas sempre vai precisar da figura do contador para filtrar as informações e tomar decisões.

Portanto, conforme Breda (2019), a profissão contábil não será extinta, e sim passará por mudanças profundas de mentalidade (mindset) na intenção de tornar a área mais humana e estratégica para o bom desempenho das organizações. Esta afirmativa é compartilhada pela maioria dos relatos obtidos nos questionários:

As ameaças existem para aqueles que percebem a área contábil como técnica. Eu acredito em uma reformulação da profissão, no sentido de valorizar os profissionais

com um leque maior de aptidões, principalmente aquelas voltadas para o relacionamento interpessoal e visão de mercado.

A introdução da tecnologia veio para dar uma amplitude a profissão contábil no sentido que agora não basta só reproduzir dados. É preciso absorver, interpretar e solucionar e transmitir informações. Isso leva, acredito, a um crescimento profissional.

Diante dos relatos apresentados, pode-se perceber que os profissionais contábeis estão cientes da importância da educação continuada para melhor desenvolvimento da profissão frente aos avanços tecnológicos, que estão modificando radicalmente os processos de atuação destes profissionais no cotidiano das organizações. Entretanto, repara-se que a maioria dos respondentes ainda não estão totalmente engajados neste processo, o que pode representar um atraso destes profissionais em relação ao futuro da contabilidade, resultando a falta de profissionais qualificados e o desprestígio da profissão

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção dos profissionais contábeis do município de Belo Horizonte e região metropolitana, em relação à qualificação profissional, destacando a importância da educação continuada nesse processo.

Para tal, realizou-se uma pesquisa descritiva, de abordagem mista, ou seja, quantitativa e qualitativa. Para a realização da análise e interpretação dos dados, utilizou-se da estatística descritiva, quanto aos aspectos quantitativos, e análise de conteúdo, no tocante a abordagem qualitativa.

Percebeu-se que a maioria dos respondentes percebem que os Programas De Educação Continuada – PEPC são fundamentais para o desenvolvimento da profissão contábil, provendo inovação frente aos avanços tecnológicos vivenciados na atualidade, dos quais são responsáveis por significativas mudanças de mentalidade (*mindset*) dos profissionais da área contábil, visto que os *softwares* estão cada vez mais integrados e automatizados, o que exige maior capacidade analítica frente ao mercado. Entretanto, a minoria está em busca de qualificação por meio desses programas, visto que os mesmos classificaram seu nível de comprometimento com estes cursos como mediano, o que levanta questionamentos quanto à qualidade dos cursos ministrados pelo PEPC e demais instituições pelo país.

Com base nos dados obtidos, destaca-se que os profissionais que estão em busca de aperfeiçoamento profissional são motivados pela possibilidade de melhores oportunidades no mercado de trabalho. Ressalta-se que quase a totalidade dos respondentes acredita que a formação acadêmica recebida nas Instituições de Ensino Superior não foi suficiente para a plena atuação no mercado, o que cria um alerta para as metodologias de ensino promovidas nos cursos de contabilidade no contexto atual.

A falta de tempo hábil e recursos financeiros foram às justificativas mais recorrentes no baixo engajamento dos profissionais contábeis em relação à busca de qualificação profissional. Desse modo, percebe-se um campo promissor para cursos de atualização e aprimoramento profissional com preços acessíveis que utilizem a modalidade da educação à distância, tendo em vista que os profissionais, na maioria dos casos, não possuem mobilidade de deslocamento para unidades físicas, devido à redução do quadro de funcionários nas empresas, causado principalmente pelo avanço tecnológico.

Por meio dos relatos obtidos, pôde-se averiguar que a grande maioria dos profissionais contábeis participantes deste estudo percebem os avanços tecnológicos como fator necessário para atualização e desenvolvimento da profissão, pois torna os processos cada vez mais automatizados, promove maior confiabilidade nas demonstrações emitidas, eleva a qualidade dos serviços e ajuda a reduzir os riscos operacionais.

Alguns profissionais temem demissões em massa e desvalorização da profissão contábil. Entretanto, conforme observado nos relatos obtidos, a profissão está vivenciando uma mudança significativa quanto ao papel do contador, passando a desempenhar funções mais analíticas e estratégicas nas organizações, por meio de interpretações financeiras, assim como humanísticas.

Este trabalho limitou-se a análise oitenta e oito profissionais contábeis que residem e atuam profissionalmente na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana. Por não ter esgotado o tema, visto que se trata de um assunto amplo, recomenda-se a continuidade das investigações para contribuir na atualização e enriquecimento das averiguações sobre esse estudo, por meio de análises inferenciais e de maior alcance no âmbito nacional, no intuito de comparar resultados em diferentes regiões do país.

## REFERÊNCIAS

BHIMANI, Alnoor. Do tech businesses require accounting to be different? **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 29, n. 77, p. 189-193, mai./mai. 2018

BORNE, Marcie Fisher; CAIN, Jessie Montana; MARTIN, Suzanne. From Mastery to Accountability: Cultural Humility as an Alternative to Cultural Competence. **Social Work Education Journal**, v.34, v.2, p.165-181. 2014.

BREDA, Zulmir Ivânio. **Educação Continuada será obrigatória para mais profissionais da contabilidade**. 2015. Disponível em: <http://crcgo.org.br/novo/?p=4259>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BREDA, Zulmir Ivânio. **Uma reflexão sobre os impactos da tecnologia na Contabilidade**. 2019. Disponível em: <https://cfc.org.br/destaque/uma-reflexao-sobre-os-impactos-da-tecnologia-na-contabilidade/>. Acesso em: 03 out. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, **NBC PG 12- Educação Profissional Continuada**. 2016. Disponível em: [https://cfc.org.br/2016/02/NBCPG12\\_aud](https://cfc.org.br/2016/02/NBCPG12_aud). Acesso em 27 ago. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Educação Profissional Continuada**. 2017. Disponível em: <https://cfc.org.br/desenvolvimento-profissional-e-institucional/educacao-profissional-continuada/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Propostas e Objetivos**. 2017. Disponível em: <https://cfc.org.br/desenvolvimento-profissional-e-institucional/educacao-profissional-continuada/propostas-e-objetivos/>. Acesso em: 05 set. 2019.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO - CRCSP. **Educação Profissional Continuada**. 2016. Disponível em: <http://www.crcsp.org.br/portal/desenvolvimento/educacao-profissional-continuada.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.

COTRIN, Anderson Meira; SANTOS, Aroldo Luiz; ZOTTE, Laerte Junior. A evolução da contabilidade e o mercado de trabalho para o contabilista. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.2, n.1, jan./jul. 2012.

CRISOTOMO, Doreen. Student's perception of the accounting internship **Academy of Educational Leadership Journal**, v.19, n.1, p.167-174. 2015.

FRANCO, Hilário. **A contabilidade na era da globalização**. São Paulo: Atlas, 1997. 400p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOLIVER, Olívio. **O ensino universitário: Os exames da competência e a educação continuada na busca da excelência e do exercício profissional pleno**. 2000. Disponível em: [http://www.crcrs.org.br/arquivos/livros/relatorio\\_2006.pdf](http://www.crcrs.org.br/arquivos/livros/relatorio_2006.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

LIMA, Débora Rosa de; SANTOS, Cassius Klay Silva. **Percepção dos profissionais de contabilidade sobre a educação profissional continuada**. 2017. Disponível em: <http://repositorio.fucamp.com.br/handle/FUCAMP/159>. Acesso em: 05 set. 2019.

MURPHY, Brid; QUINN, Martin. The emergence of mandatory continuing professional education at the Institute of Certified Public Accountants in Ireland. **Histories of Accounting Education**, v.23, n.2, p.93-116. 2017.

OLIVEIRA, Marina Vieira de. **O CONTADOR E SUAS CONQUISTAS PROFISSIONAIS**: estudo comparativo dos recém-formados da Univali e Unisul. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/124985>. Acesso em: 12 set.2019.

OTT, Ernani; CUNHA, Jaqueline Veneroso Alves; CORNACCHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno; DE LUCA, Márcia Martins Mendes. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, São Paulo, v.22, n.57, p.338-356, set./out./nov./dez. 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Felipe Alves. **Educação Continuada para profissionais da Contabilidade: Necessidade ou Obrigação?** 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23429/1/Educa%C3%A7%C3%A3oContinuadaProfissionais.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

SANTOS, Maria Lúcia; SOUZA, Marta Alves. A importância do profissional contábil na contabilidade gerencial: uma percepção dos conselheiros do CRC/MG. **Revista Científica do Departamento de Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais do Uni-BH**, Belo Horizonte, v.3, n.2, jul./jul, p.1-35. 2010.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SILVA, Renata Bernardeli Costa da. **Educação continuada para a formação do profissional da contabilidade**: Fatores determinantes e tendências. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo, 2016.

UTAMI, Wiwik; PRIANTARA, Diaz; MANSHUR, Tubagus. Professional Accounting Education in Indonesia: Evidence on Competence and Professional Commitment. **Asian Journal of Business and Accounting**, v.4, n.2, p.93-118. 2011.

ZWIRTES, Adir; ALVES, Tiago Wickstrom. Os Impactos Causados pela Inovação Tecnológica nos Escritórios de Contabilidade do Rio Grande do Sul: uma Análise de Cluster. **Revista Contraponto**, Rio Grande do Sul, v.1, n.3, p.50-86, out./nov. 2015.

## **PROFESSIONAL CONTINUING EDUCATION IN THE ACCOUNTING PROFESSIONAL'S PERCEPTION**

***Abstract:** The present study aim to analyze the accounting professional's perceptions in the Belo Horizonte City and metropolitan region regarding professional qualifications, highlighting the importance of continuing education. A descriptive research, with qualitative and quantitative approach was developed. Data were collected by means of a questionnaire containing multiple choice and open questions for the accountant professionals in the Belo Horizonte city and metropolitan region. The results exhibited that continuing education is noticed as essential factor for the accountant professionals due to operational changes derived of technological developments within accountant sector. It is important to notice that the technological influences in the sector brought doubts to the professional continuity, however it was noticed that the respondents, just as which theory raised do not realize this change as negative, but a positive transformation to the accountant professional operations. It was realized that, although the professionals understand the importance of professional qualification, a minority invest in continuing education.*

***Keywords:** Continuing Education. Accounting Professional's Qualification. Accountant Development.*

---

---

## **FORMAÇÃO DE ADULTOS: UMA HISTÓRIA, MUITAS CONCEPÇÕES**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0105

**VALLE, Mariana Cavaca Alves do** – cavaca.mariana@gmail.com  
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação  
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
CEP: 31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

**CUNHA, Daisy Moreira** – daisycunhaufmg@gmail.com  
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação  
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
CEP: 31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** O texto aborda a trajetória de como a formação de adultos foi compreendida ao longo dos anos e de que maneira isso tem relação direta com as práticas e políticas relacionadas ao campo. Dessa forma, o artigo apresenta e discute conceito como: adulto, formação, educação permanente e aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de um texto de natureza teórica e que propõe o diálogo entre algumas contribuições de diferentes análises que compõe o campo da formação de adultos. O trabalho aponta algumas possibilidades de reflexão acerca da formação via experiências de vida e aponta possibilidades de práticas que incluam o reconhecimento saberes adquiridos fora do espaço escolar.*

***Palavras-chave:** Formação de adultos. Educação Permanente. Aprendizagem ao longo da Vida.*

### **1 INTRODUÇÃO**

O texto aqui apresentado é fruto das leituras e discussões de um processo de investigação iniciado em setembro de 2014, no Curso de Formação Avançada do Doutorado em Ciências da Educação, na linha "Formação de Adultos" do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e desenvolvidos no Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. O objetivo da pesquisa que originou as reflexões aqui expostas, teve como objetivo compreender o processo de formação de adultos, e optou por contemplar sujeitos que tiveram

seus saberes legitimados por processo de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal. As escolhas teórico-metodológicas do estudo permitiram um delineamento que teve como base os processos formativos e saberes experienciais.

Algumas das estratégias desenvolvidas por adultos, para "driblar" situações cerceadas por conhecimentos escolares, foram já apresentadas, e mostram a importância de estudos que busquem compreender os processos de formação de adultos e as trajetórias vividas por eles na aquisição de saberes que lhes garantam a inserção no contexto familiar, profissional e social (CAVACO, 2001; CUNHA, 2010a). Sabemos que os conhecimentos provenientes das escolas nos ajudam em várias circunstâncias nas soluções de algumas situações-problema, mas e para os adultos que não tiveram acesso a estes conhecimentos pela via escolar? Quais poderiam ser os outros lugares de construção desse conhecimento além da escola? Como conseguem não só sobreviver como também gerir um comércio (pequeno ou grande)? Como conseguem participar ativamente de discussões políticas, administrativas, históricas? Afinal, como se formam estes adultos?

## **2 FORMAÇÃO DE ADULTOS SUAS CONCEPÇÕES**

Na tentativa de responder às questões acima apresentadas faz-se necessário o diálogo com autores que propõe o exercício de pensar os processos formativos em uma perspectiva mais ampla, na qual é fundamental lembrar que "A importância social atribuída aos sistemas educativos é relevante para compreender a omissão e a desvalorização da educação informal e da formação experiencial" (CAVACO, 2001, p. 46) e nessa perspectiva, a proposta deste trabalho é o de possibilitar a discussão sobre as aprendizagens que ocorrem fora da escola e que constituem saberes fundamentais na vida de cada adulto.

Mas afinal, o termo adulto também pode ser utilizado a fim de caracterizar um grupo de maneira generalizada? O que define alguém como adulto?

Adulto é um termo utilizado frequentemente em nosso cotidiano, mas seu conceito está "longe de ser homogêneo, apoiando-se em situações, de vida adulta, que não podemos diversificar; é um conceito que sofreu bastantes altos e baixos ao longo da história e, ainda atualmente conserva contornos delicados" (BOUTINET, 2000, p.23). Embora não seja intenção desta investigação aprofundar-se nessa temática, faz-se necessário a identificação de

algumas concepções sobre adulto. Segundo Cavaco (2008), quando o conceito de adulto ultrapassa a ligação somente à idade passa a ter como referência diversos critérios como por exemplo a finalização dos estudos, a inserção na vida ativa e a reforma. Por essa razão a concepção sobre esta "fase" da vida acaba por alterar-se consideravelmente com as evoluções sociais devido às repercussões que estas têm nesses mesmos domínios. Diante destas questões, o conceito de adulto contemplado nesta investigação está ancorado no entendimento de que "a vida adulta não é tão linear como a vêem os especialistas do crescimento e do decrescimento biológico, ela que exige para ser percorrida no seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e mesmo uma *preparação permanente*" (PINEAU, 1988, p.69). Ou seja, se considerarmos que ser adulto é uma questão de idade, mas também de "bagagem", podemos dizer que depende de diversos fatores, distintos entre as várias culturas, o que faz com que ele se altere à medida que ocorrem as mudanças sociais. Isso quer dizer que não é possível negar a relação direta entre idade e identidade, mas os anos de vida "constitui cada vez menos uma variável determinante, e cada vez mais uma variável flutuante mesmo se se mantém para todo o adulto como uma referência subjetiva importante e no modo de assumir" (BOUTINET, 2000, p.165).

Provavelmente seja este um dos motivos pelos quais Boutinet (1999) argumenta que "uma das dimensões constitutivas da vida adulta que hoje suscita numerosos trabalhos é aquela da história pessoal" (1999, p.190). Segundo o autor, esta dinâmica substitui conseqüentemente o conceito mais estático de personalidade próprio a uma representação do "adulto-padrão", o que torna os relatos autobiográficos (redigidos sob a forma de memórias), uma das formas de demonstração de uma singularidade que se tenta dizer através das histórias de vida. Desse modo, essa singularidade acaba por expressar "a individualização crescente de toda história pessoal e ao mesmo tempo compõe paradoxalmente com marcas de socialização elas próprias cada vez mais determinantes com o avanço da idade" (BOUTINET, 1999, p.192). Mas, vale destacar que apesar da demonstração da existência de toda essa "bagagem" adquirida ao longo da vida, muitas vezes ela não tem suas "peças" reunidas ou organizadas, o que torna a vida adulta como algo inacabado e em formação permanente. (PINEAU, 1999, p.330)

Sob esse prisma, Freire corrobora com a ideia de "bagagem" adquirida ao dizer que "Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta" (1982, p.39-40), por essa razão "partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à

realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (1982, p.39). Nessa direção, Nóvoa define que “Formar-se” não é algo que se possa fazer num lugar à parte. Bem pelo contrário, é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos (NÓVOA, 1999, p. 5). A partir dessa forma de compreensão, podemos questionar: Como tornar-se adulto? Quais os critérios utilizados pela nossa sociedade para designar um sujeito adulto? Parece-nos que um dos “elementos chave” esteja ligado aos processos formativos relacionados aos sentidos atribuídos ao vivido e ao contexto em que cada um encontra-se inserido.

Esse processo, faz parte de uma dinâmica complexa e não previsível, mas pode ser compreendida, pelo menos em parte, a partir de abordagens que considerem as singularidades, mas também as regularidades das histórias de vida. Nessa direção, Dominicé afirma que,

A biografia do adulto se constrói, com efeito, em um ambiente social no qual o fator econômico desempenha, em nossos dias, um papel preponderante. Não é, pois, surpreendente que o horizonte biográfico seja incitado a se modificar. A cronologia de uma vida balizada por etapas inscritas na organização social, como aquela do tempo da formação profissional, do primeiro emprego ou da idade da aposentadoria, dá lugar a uma existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de maneira mais aleatória. (DOMINICÉ, 2006, p. 347)

A partir das concepções apresentadas, é possível perceber que atualmente, a idade adulta é compreendida como condição de inacabamento, incerteza, mas também de autonomia e em diversas situações, de liberdade. Entretanto, apesar de haver essa forma de enxergar essa etapa da vida, ainda coexiste a visão tradicional do “adulto padrão”. Segundo Sousa,

O adulto padrão define-se como o indivíduo equilibrado, estável, instalado e, conseqüentemente, rotineiro. Trata-se de um adulto produto da confiança ilimitada no progresso, na possibilidade de se poder controlar e projectar todas as dimensões da vida humana através da definição de um ciclo de vida linear, com etapas a percorrer e objectivos a cumprir. O adulto padrão será aquele que atingiu a maturidade biológica, sexual, psicológica (SOUSA, 2007, p.60)

Essa compreensão remete também a lógica de identidade social construída como também a de autonomia financeira. Entretanto, nessa pesquisa, coerentemente com as escolhas teórico-metodológicas aqui adotadas, reconhecemos as expectativas relacionadas a essa etapa da vida, presentes na visão de “adulto padrão”, mas consideramos fundamental para as discussões aqui propostas destacar as contribuições da abordagem que considera ao mesmo tempo a condição de inacabamento, de risco, de imprevistos, mas também a que identifica sua autonomia, potencialidades para o desenvolvimento da própria adultez.

Sob esta ótica, é relevante lembrar sobre o que Freire (1996) chamou de “consciência de mundo” e a “consciência de si inacabado” num processo em o sujeito que vê-se em sua

condição de inconclusão acaba por estar inserido em um movimento permanente de busca. Dessa forma, durante sua trajetória, o autor salienta a necessidade de

uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas. (FREIRE, 1982, p.44)

As contribuições de Freire dialogam com outros autores aqui referenciados, e possibilita reflexões que são relevantes para o exercício de pensar o processo de “tornar-se adulto”. Diante das diversas contradições presentes nessa fase da vida, a coexistência da autonomia e obrigações é problematizada por Dominicé:

A vida adulta deve, entretanto, se deixar prender na coleira das normas sociais impostas? A capacidade de orientar sua existência deve se submeter unicamente à regulamentação dos objetivos de formação? Os exageros nesse domínio são, com efeito, freqüentes. O comércio da formação tem uma forte tendência a reduzir as escolhas da vida adulta a simples codificações instrumentais. Quer seja questão de dietética, de higiene de vida ou de gestão do tempo, os exemplos não faltam (DOMINICÉ, 2006, p.355).

O universo cultural e suas dinâmicas de educação, muitas vezes com modelos ultrapassados, faz com que os sujeitos sejam confrontados e não consigam atribuir sentido às formações planejadas para sua trajetória. Dessa forma, há uma constante busca de referências que dêem sentido à vida, ao que fazem e ao que aprendem.

Uma proposta de educação que considerem estes elementos, deve então considerar como fundamental

os princípios da reflexão pessoal e da partilha coletiva, da cooperação profissional e da participação em iniciativas locais, ganham assim novos sentidos enquanto espaços onde se produzem saberes pertinentes para a formação de adultos (NÓVOA, 1999, p. 5-6).

Ou seja, nenhuma formação deve ser pensada para os sujeitos, mas sim com e pelos próprios envolvidos a atribuição de sentido daquilo que se pretende alcançar.

A partir dos elementos apresentados, retomamos um histórico acerca das concepções relacionadas à Educação/Formação de Adultos, com intuito de contribuir para a compreensão de dos dois conceitos usados aqui recorrentemente. Vale ressaltar que reconhecemos que há distinção nos usos da palavra “educação” e da palavra “formação”, mas apesar de identificar que elas remetem para tradições e campos sociais diferentes, compreendemos também que

coexiste com a sobreposição, na sua amplitude e na sua abrangência, dos conceitos de “educação permanente” e de “formação permanente”, o que conduz a uma, também frequente, utilização dos vocabulários “educação” e “formação” como palavras sinônimas (CANÁRIO, 2013, p.35)

O termo Educação de Adultos apresenta-se polissêmico, compreendido dentro de um conjunto de modalidades e situações educativas amplas e diversas. Neste trabalho, o termo referido é entendido em seu sentido mais amplo, no qual, engloba a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida. Ainda nesta perspectiva compreendemos que os processos educativos atribuídos à vida adulta sempre existiram, mas a preocupação com a educação formal destes indivíduos pode ser identificado em momentos históricos como o descrito:

Na Antiguidade, Platão dedicou-se a reflectir sobre a *dia viou paedeia*, que era algo como a obrigação que todo o cidadão tinha de aprender a empenhar-se até ao fim de sua vida em benefício da cidade. Sócrates, na Grécia, não ensinava, propriamente, as crianças a escrever, mas sim os adultos a pensar. (grifo do autor, (FERNÁNDEZ, 2006, p.7)

Nesse período, um dos maiores conflitos entre filólogos e filósofos estava em torno da idade adequada aos ensinamentos relacionados ao uso da palavra, já que os filósofos defendiam que o ensino da retórica e da dialética não deveriam ser feito a pessoas “excessivamente jovens”, por considerarem que elas não tinham adquirido ainda “um suficiente grau de maturidade ou sabedoria”, e com isso poderiam acabar por fazer “um uso excessivamente utilitário e estético da palavra”, sem a ética necessária (FERNÁNDEZ, 2006, p.7).

A primeira, de várias Conferências Internacionais de Educação de Adultos, ocorreu em 1949 na Dinamarca, em Elseneur e é contextualizada por Canário:

Neste período, o rescaldo da guerra e as necessidades de reconstrução no quadro da paz duradoura, induzida a que nesta primeira conferência internacional (Elseneur) fora particularmente enfatizada a vertente de educação cívica, atribuindo-se à educação de adultos, segundo Bholá (1989, p.14): “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade”, não apenas nacional mas mundial (CANÁRIO, 2013, p. 12)

Entretanto, na segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos, que ocorreu em Montréal, no ano de 1960, houveram mudanças em relação ao papel da Educação de Adultos, dando maior destaque a sua função nos processos de desenvolvimento econômico, sublinhado por alguns delegados da conferência (Canário, 2013). A inserção da preocupação dos processos educativos com viés econômico, pode ser visto, anos mais tarde, no fortalecimento das concepções desenvolvimentistas, dos quais abordaremos posteriormente.

De qualquer forma, é possível perceber que os diferentes documentos relacionados à Educação de Adultos, apesar de abordarem a “mesma temática” têm contrastes epistemológicos que possibilitam práticas educativas e de reconhecimento dos saberes completamente distintas. Diante desta percepção, é evidente a necessidade de estudos e reflexões sobre os processos e políticas adotados em cada concepção, assim como a identificação da evolução da problemática acerca das possibilidades de formação em contextos formais, informais e à aprendizagem e formação experiencial. Nessa lógica, a definição apresentada na quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Alemanha (1997), elucida a compreensão presente neste trabalho:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática. (Art. 3º da DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

Segundo Melo, definição citada acima, tem grande virtude por ser abrangente, já que em algumas ocasiões o termo esteve relacionado estritamente à alfabetização ou ao ensino escolar noturno voltado para adultos, numa perspectiva limitada de extensão escolar ou de uma “oportunidade” de estudo.

Foi o que aconteceu em Portugal, durante certos períodos, quando em muitos outros países já dominavam uma aceção de EA muito mais abrangente, onde se incluíam os sectores formal, informal e não-formal, visando a construção de uma sociedade educativa e educadora e de uma maior autonomia e emancipação dos seus cidadãos (MELO, 2012, p. 491).

Ressalta-se ainda que, uma parte significativa dos caminhos trilhados no campo da EJA, na segunda metade do século XX, foi impulsionada pela UNESCO, e dentre algumas de suas ações foram realizadas seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos, das quais, cada uma delas marcou, em seu tempo, agendas e prioridades relacionadas à educação e formação de adultos. Estes encontros possibilitaram a estruturação do campo, a partir de um conjunto de declarações e recomendações internacionais subscritas pelos países participantes (ANÍBAL, 2013).

O Brasil foi o país que sediou a sexta e última Conferência, em 2009. O evento aconteceu em Belém e “pretendeu ser uma plataforma para o diálogo sobre políticas de promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal a um nível global” (ANÍBAL, 2013, p.3). A

proposta seguiu a lógica do evento anterior, cuja perspectiva é a de que a educação de adultos está inserida na aprendizagem ao longo da vida, mas buscou também distinguir e articular os conceitos de educação e de aprendizagem, dando origem ao termo *Educação e Aprendizagem de Adultos* (EAA).

Nas duas últimas conferências da UNESCO, é possível identificar uma mudança de paradigma concretizada na progressiva valorização da aprendizagem ao longo da vida em detrimento da educação de adultos, deixando esta última de ser encarada apenas como subsistema educacional, mas passando a ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida (ANÍBAL, 2013, p.4).

Ao compararmos as duas últimas conferências, é possível perceber uma contradição entre o paradigma evidenciado na valorização da “Aprendizagem ao Longo da Vida”, contrariamente à perspectiva da “Educação Permanente”. Nessa direção, Barros (2011, p. 189) afirma que:

Enquanto na perspectiva da educação permanente a ênfase era colocada, sobretudo pela UNESCO, na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária (Legrand, 1970), representada na visão de construir uma sociedade de aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da Res publica (Faure, 1972), já na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o destaque, dado sobretudo pela OCDE e pela UE, vai para a educação de adultos como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista (Friedman, 1985), representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autônomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados (Drucker, 2000).

O conceito de Educação Permanente surgiu de um movimento que teve início nos anos setenta, a partir de um contexto de questionamentos relacionados ao modelo escolar, “cuja expansão quantitativa acelerada, nos anos 50 e 60 havia conduzido ao impasse: a crise mundial da educação” (CANÁRIO, 2013, p.84). Essas ideias tiveram como um dos seus marcos a publicação de um relatório da UNESCO, conhecido como Relatório Faure, de 1972, considerado como o Manifesto da Educação Permanente. Este documento compreende que a educação que pretende formar “um homem completo” deve ser global e permanente: “já não se trata de adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar ao longo de toda vida, um saber em constante evolução e... de aprender a ser” (NÓVOA, 2010, p.161 e 162). Nessa concepção, o “processo do ser” integra a diversidade das experiências do sujeito, além da aprendizagem relacionada em exprimir-se, comunicar-se, interrogar o mundo num constante processo de tornar-se sempre mais ele próprio.

Além de Canário (2008,2013), outros estudiosos da área, como Canário (2008,2013), Lima (2008), Cavaco (2009), Nóvoa (2010), Barros (2011) apresentam evidências acerca da ruptura

entre os pressupostos da Educação Permanente da década de 70 e as políticas de educação de adultos presentes no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida. A escolha por essa “nova” ótica pode ser percebida não só “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida” (2000), mas desde a publicação do “Livro Branco”, cinco anos antes. Canário analisa uma das principais características dessa ruptura:

De forma precipitada e pouco fundamentada, o Livro Branco, em nome dos atuais “consensos”, anuncia o “fim dos debates de princípios”, considerando hoje como ultrapassados os debates sobre “a concepção das missões dos sistemas educativos e de formação” (p.44). Pelo contrário, a nosso ver, esse debate nunca foi mais necessário, nem mais actual. (CANÁRIO, 2013, p.91)

Como citado, em 1995, a Comissão Europeia lança o “Livro Branco da Educação e Formação - rumo à Sociedade Cognitiva”, faz parte de uma linha de ação comunitária que visava a análise e definição de linhas orientadoras no campo da educação e da formação. Nele, procurou-se sintetizar o que considerou ser as principais questões que atualmente se colocam aos sistemas de educação/formação, e apresentou algumas propostas relacionadas à iniciativas e desenvolvimento no contexto comunitário. Dessa forma, buscou mapear os desafios emergentes no campo da educação/formação, no contexto europeu, bem como, delinear orientações e ações que pudessem contribuir para o desenvolvimento da qualidade destes sistemas.

Dentre os três “choques motores” levantados seria: *o choque da sociedade da informação*, percebida como uma nova revolução em que “as tecnologias da informação contribuem para fazer desaparecer alguns dos trabalhos rotineiros e repetitivos que podem ser codificados e programados pelas máquinas automáticas” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 1995, p. 10). Assim, segundo o documento, “O trabalho será cada vez mais constituído por tarefas inteligentes que exigem espírito de iniciativa e adaptação (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 1995, p. 10); *o choque da mundialização da economia* e o aumento da competitividade a nível mundial (bem como os riscos de fractura social que lhe estão associados); e *o choque da civilização científica e técnica* percebidas pela sua rápida evolução e pela cultura da inovação dela decorrente, no qual reforça a necessidade da educação/formação promoverem o desenvolvimento de uma cultura científica e técnica, e de uma postura ética fundamentada na responsabilidade.

Na tentativa de responder aos desafios identificados, o “Livro Branco” ressalta a necessidade da aquisição de “uma base cultural sólida e vasta”, em diversos domínios (filosófico, científico, técnico e prático), aquisição esta compreendida não só como formação inicial ou ao

espaço do “ensino”, preconizando uma convergência cada vez maior entre a esfera produtiva e a esfera educativa, mas procura conciliar o ensino geral e a formação especializada. Valoriza também o papel da cultura científica, histórica e geográfica, para o exercício da democracia e da cidadania, e para a formação da compreensão e do espírito crítico, que permitem um posicionamento mais crítico e responsável numa sociedade cada vez mais exigente e complexa (PIRES, 2002), como é possível perceber no trecho:

A aptidão de um indivíduo para o emprego, a sua autonomia, a sua capacidade de adaptação depende do modo como puder combinar e fazer evoluir estes diferentes conhecimentos. Neste aspecto, o indivíduo torna-se o agente e principal construtor da sua qualificação: está apto a combinar as competências transmitidas pelas instituições formais e as competências adquiridas através da sua prática profissional e das suas iniciativas pessoais em matéria de formação (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1995, p. 8)

Ainda em uma perspectiva desenvolvimentista, o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida” (2000) é fruto da reunião do Conselho Europeu, situada como um momento decisivo na orientação das políticas e ações a adotar na União Europeia

A Europa tornou-se uma sociedade fundamentada no conhecimento e na economia. Mais do que em tempos passados, o acesso às informações e aos conhecimentos mais recentes, assim como a motivação e os saberes necessários à utilização inteligente, pessoal e coletiva desses recursos tornaram-se a chave da competitividade europeia, além de serem igualmente benéficos à empregabilidade e à adaptabilidade da força de trabalho. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 5)

O contexto em que foi publicado o documento é descrito por Canário (2013) como algo que apareceria como forma de uma “expressão de um interesse renovado e, aparentemente, consensual pela educação, entendida como um processo continuado que atravessa toda a existência humana” (2013, p. 85), mas que ao invés disso, evidencia a proposta política da época, em que o projeto de construção europeia, inscreveria-se “numa lógica de caráter econômico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenômenos educativos” (Idem). Ainda segundo o autor:

A subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado. A emergência de um “mercado de formação”, em particular no que se refere à formação de adultos, constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos (...) marcadas por critérios empresariais de procura da “eficácia” e da “qualidade” (CANÁRIO, 2013, p. 86).

Ao rever a história política e os processos de constituição e configuração do direito à educação no Brasil e em Portugal podemos notar que os mesmos são marcados por uma trajetória de lutas. É nesse campo que se localiza a Educação de Adultos. Ela faz parte da luta

não só pelo direito ao acesso e à permanência na educação, mas também acerca do reconhecimento de diferentes saberes que permeiam diversas esferas sociais da vida de cada sujeito.

Sobre a situação portuguesa é caracterizada por Melo “pela falta de uma política coerente, conseqüentemente, pela ausência de estruturas e processos específicos para a Educação de Adultos” (MELO, 2012, p. 271). O autor ainda destaca que a

falta de estruturas e processos específicos e concentração de recursos na recuperação escolar e na alfabetização – Portugal coloca-se ao nível da generalidade dos países do Terceiro Mundo, no que se refere à Educação de Adultos, embora mesmo aí invista proporcionalmente menos dinheiro relativamente ao orçamento geral para a Educação (MELO, 2012, p. 273).

Observada a partir da revolução de 1974, a Educação de Adultos no país lusitano é marcada profundamente como um campo de políticas educativas descontínuas, caracterizada por uma “presença apagada e intermitente” nas agendas das políticas educativas (LIMA, 2008). Esse contexto é explicado pelo o que ele chama de “fosso histórico entre a elite e a “arraia miúda” e destaque que diferentemente de outros países da Europa, faltou à Portugal “uma social-democracia com vontade e capacidade para unificar o país – através de uma estratégia coerente, assente em reformas económicas, fiscais, sociais, educativas, culturais, fundiárias...” (MELO, 2012, p. 273).

O percurso sócio-histórico da Educação de Adultos no Brasil também é marcado por enfrentamentos, lutas e embates políticos e pedagógicos. A partir das décadas de 50 e 60, por meio de ações populares, foi a Educação Popular a principal expressão de reivindicação por uma educação de qualidade para todos sobretudo para os grupos sociais marcados por processos de exclusão do sistema de ensino. Freire corrobora com essa ideia, ao afirmar que ela,

preocupada seriamente com a leitura crítica do mundo, não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos (FREIRE, 2001, p.28)

Ainda, segundo o autor, é na dimensão global da Educação Popular que há a contribuição para uma “compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência” (FREIRE, 2001, p.30)

Entretanto, questiona-se que, apesar dos avanços acerca das concepções educacionais, a EA defronta-se historicamente com uma visão compensatória e de “tempo perdido” ou compreendida muitas vezes como uma oportunidade que “deve ser valorizada”. Há também, dificuldade no plano das políticas públicas, de vê-la como um direito. Mais ainda, de compreender que a mesma não deve seguir padrões e vícios dos processos escolares tradicionais, mas incluir uma proposta educativa condizente com o ciclo da vida e as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte (ARROYO, 2005). Essa tensão se realiza nas várias propostas e experiências de educação, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal.

No contexto brasileiro, a inclusão da obrigatoriedade para o Estado de oferecer ensino básico a todos os cidadãos, portanto também a jovens e adultos, na Constituição de 1988, expressava uma aspiração popular e uma esperança de que a EJA se tornasse uma política de Estado com recursos garantidos e um processo contínuo de desenvolvimento quantitativo e qualitativo, e não continuasse ao sabor de meras políticas de governos sucessivos. A defesa do direito à educação foi a principal questão para o campo da Educação de Jovens e Adultos até 1988. Esta defesa significou não apenas a defesa do direito à alfabetização, mas a garantia da possibilidade de continuidade de estudos para estes educandos. Segundo Arroyo (2005):

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2005, p.221)

Em 1996, a Educação de Jovens e Adultos é regulamentada no Brasil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e instituída como modalidade da Educação Básica, sendo dessa forma diferenciada do ensino regular. A LDBEN reafirma a obrigação para o sistema público de oferecer ensino fundamental a jovens e adultos, determinando que "os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (Art. 37, d 1º). A que nível de governo incumbe essa obrigação e de onde devem sair os recursos para isso, no entanto, a lei não definia. Assim, sua realização dependia muito mais da luta social de movimentos populares e dos educadores frente às diferentes instâncias governamentais.

Além disso, a efetiva oferta de vagas não era verificada, pois o financiamento da EJA, ou seja, o repasse de recursos por parte do governo federal para os municípios e estados que possibilitaria a garantia dessa oferta, não estava contemplada no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o FUNDEF. Somente uma década após, com o FUNDEB, Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, esse financiamento passa a ocorrer, de modo que a oferta de vagas por parte dos estados e municípios vai se ampliar efetivamente.

Paralelamente a esse movimento, em 1997, ocorre a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, onde foi proclamado o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, reforçando a concepção de educação permanente a que já nos referimos. Essa concepção ganha amplitude na elevação da expectativa de vida das populações e na velocidade com que as mudanças culturais vêm ocorrendo. Segundo Di Pierro:

A aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito, (...), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (DI PIERRO, 2005, p.1119)

Sobre a história da Educação de Adultos e suas concepções, Arroyo (2005) defende que “A educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (p.228), e faz-se necessária a identificação de características em comum do público heterogêneo ao qual atende.

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem-terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, entretanto, continuaram as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos. E não apenas dos jovens e adultos, mas de infantes e adolescentes também. Seria ingênuo pensá-los excluídos porque analfabetos. Na década de oitenta já tínhamos superado essas visões tão ingênuas. (ARROYO, 2005, p.223)

Autores como Paiva (2004, 2006) e Di Pierro (2005) destacam o conceito de educação continuada como direito à educação no sentido mais amplo, não só na instituição escolar, mas também no âmbito familiar, no trabalho, nas comunidades, permeando a vida. Há toda uma bibliografia da área que sugere a necessidade de estudos, pesquisas e organizações próprias do campo da EJA, tendo em vista que essa modalidade não se refere apenas a uma questão de natureza etária ou socioeconômica, mas, sobretudo, de especificidades culturais. Para o

desenvolvimento de tal proposta é preciso conhecer com clareza seu público e refletir sobre a parcela da população atendida e suas características. Nessa direção, faz-se necessário deixar claro que:

para além da evolução dos saberes escolares, há a própria consideração dos saberes construídos a partir da experiência, da tradição ou do trabalho, e que não cabem no livro da escola. A educação de adultos que me interessa define-se a partir desta outra dimensão, que não ignora os saberes consagrados, mas que não os toma como referência única (NÓVOA, 1999, p. 5).

Sob esta ótica, o diálogo entre os diferentes saberes e a tentativa de não os hierarquizar faz-se necessária, tendo em vista que a própria consciência de mundo e da condição de um sujeito como ser inacabado, só é possível diante de uma postura de permanente movimento de busca e respeito pelos diversos tipos de saberes. Segundo Freire, “seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento” (1996, p.57). Por essas razões, é imprescindível refletir acerca dos processos educativos da experiência vivida nos diferentes contextos sociais, a fim de contribuir para situações e práticas que visam promover a formação.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar a “educação/formação” exige o reconhecimento de um vasto universo de possibilidades em que ela ocorre. Especificamente, quando falamos em Educação de Adultos, faz-se necessário um esforço ainda maior de identificação dos diferentes tempos e espaços formativos. Segundo Cunha e Alves,

Quem percorrer a educação popular em busca dos espaços sociais no qual esta se dá certamente se surpreenderá com a diversidade de lugares e experiências que esta abarca e se manifesta. Trata-se de uma prática social que, entre outros espaços, pode efetivar-se na alfabetização de adultos, na educação no campo, nos movimentos sociais, na educação em saúde e na educação sindical. (CUNHA; ALVES, 2015, p.39)

A forma como concebemos o que é “educação”, é alicerce para a gestão das práticas, intervenções, pesquisas e a própria relação com o mundo. Então, refletir acerca desta palavra tão complexo faz com que consideremos a multiplicidade de formas em que o processo educativo se manifesta. Os estudos do processo de formação de adultos exigem uma reflexão acerca dos processos e políticas de educação, da evolução da problemática do reconhecimento dos saberes, da educação informal e da formação experiencial. Esta última, processo

privilegiado, que possibilita o acesso à saberes considerados fundamentais na inserção e permanência das esferas profissionais e sociais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Vanessa A.; CUNHA, Daisy M. (2015). Aspectos metodológicos de uma análise situada da atividade docente: a autoconfrontação cruzada. In: **I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Belo Horizonte: 2008.

ANÍBAL, A. **Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais**: recomendações e práticas. CIES e-Working Paper, n. 147, 2013. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia; Instituto Universitário de Lisboa.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO / MEC / RAAAB, 2005. Coleção educação para todos, n. 3. p. 221-230

BARROS, Rosana. **Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos**: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

BOUTINET, Jean-Pierre. Vida Adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In P. CARRÉ & P. CASPAR (Orgs.), **Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação** (p. 185-206). Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BOUTINET, Jean-Pierre. **A imaturidade da vida adulta**. Porto: Rés, 2000.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CAVACO, Carmen. Processo de formação de adultos não escolarizados — **A educação informal e a formação experiencial**. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa, 2001. (Dissertação de Mestrado).

CUNHA, Daisy M. Problemas de trabalho e Questões de linguagem. **Educação e Realidade**, n.35, p.49-64, jan./abr, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, ago. 2006.

Fernández, Florentino S. **As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas**. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 6ª edição, 2001

Lima, Licínio C. A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Rui Canário e B. Brito (org). Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2008.

MELO, Alberto. **Passagens Revoltas 1970-2012**. 40 Anos de Intervenção por ditos e escritos. Lisboa: Associação In Loco, 2012.

NÓVOA, António. Prefácio. In: CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: EDUCA, 1999, p.3-8. (EDUCA - Formação, 7).

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do Projeto Prosalus. In. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010, p. 155-187.

PAIVA, Jane. **Continuar... e aprender por toda a vida**: legitimando o direito à EJA. p.12-18. Boletim do Programa Salto para o Futuro. TVEscola/MEC. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto: TVE, set. 2004.

PIRES, Ana. **Educação e Formação ao Longo da Vida**: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. FCT/UNL, Lisboa, 2002. Tese de Doutoramento

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

SOUSA, Filomena. O que é "ser adulto": as práticas e representações sociais sobre o que é "ser adulto" na sociedade portuguesa. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 2, p. 56-69, 1 ago. 2007

## **FORMATION OF ADULTS: A HISTORY, MANY CONCEPTIONS**

***Abstract:** The text addresses the trajectory of how formation of adults has been understood over the years and how it has a direct relationship with the practices and policies related to the field. Thus, the article presents and discusses concepts such as: adult, training, permanent education and lifelong learning. It is a text of a theoretical nature and that proposes a dialogue between some contributions from different analyzes that make up the field of adult education. The work points out some possibilities for reflection about training via life experiences and points out possibilities of practices that include the recognition of knowledge acquired outside the school space.*

---

***Keywords:** Formation of Adults. Permanent Education. Lifelong Learning .*

## **POSSIBILIDADES DE CERTIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0106

**SARTORI, Débora Pinto** – deborapsartori@gmail.com

Bolsista de Iniciação Científica - UFRGS - FAPERGS

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

João Lauro Kliemann, 165. Mario Quintana.

91280157 – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

**SANTOS, Simone Valdete dos** – simone.valdete@ufrgs.br

Professora Titular - Programa de Pós Graduação em Educação - UFRGS

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Av Paulo Gama s/n - Prédio 12201 - Sala 817

90040-060 – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

**Resumo:** *No contexto atual brasileiro, a EJA figura como um lugar marcado pela exclusão e pela desvalorização frente às políticas públicas da área educacional. Os NEEJAS, como parte semipresencial da Educação de Jovens e Adultos, garantem certificação nos Ensinos Fundamental e Médio através de provas que ocorrem nesses mesmo núcleos. Diante disso, percebe-se uma escassez de estudos sobre metodologias de avaliação na educação de jovens e adultos e ainda mais escassos são os estudos sobre os processos de construção de exames com fins de certificação. Neste trabalho, levantamos indagações e questionamentos sobre as alternativas de certificação no Brasil enquanto realizamos uma investigação da realidade de um NEEJA em Porto Alegre. O intuito foi o de identificar problemas relacionados ao tipo de metodologia utilizada nas aulas e na elaboração das provas, analisar dados e a realidade desses espaços bem como entender e ressaltar a sua importância para jovens e adultos no contexto educacional. Apresentamos de forma resumida a metodologia do ENCCEJA que, como os NEEJAs, se apresenta como uma possibilidade de certificação para a Educação Básica. Além disso, procuramos trazer dados e informações sobre a metodologia RVCC como uma possibilidade de complemento e apoio à modalidade da EJA aqui no Brasil. Por fim, apresentamos pontos a serem repensados e direcionamentos de ações que poderiam ser implementadas para elevar a qualidade da Educação oferecida aos Jovens e Adultos atuando como uma resistência contra o discurso que busca precarizar e acabar com a modalidade.*

*Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Exames de certificação básica. ENCCEJA. RVCC.*

## **1 CENÁRIO EDUCACIONAL DOS NEEJAS NO RIO GRANDE DO SUL E DE POLÍTICAS DE CERTIFICAÇÃO NO BRASIL**

Os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJAs) fazem parte da EJA como uma modalidade semipresencial, em oposição a uma classe de EJA regular presencial, com aulas todos os dias, na qual as avaliações são mais multifacetadas e a progressão ocorre em tempos determinados pelo progresso do próprio aluno. Os NEEJAs aplicam as provas de certificação de acordo com a resolução 343/2018 aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEED/RS) para pessoas de 18 anos ou mais na educação básica. Atualmente existem 28 NEEJAS no estado do Rio Grande do Sul, sendo que cinco deles estão na capital Porto Alegre. A origem desses núcleos está ligada aos antigos exames supletivos realizados nos estados, como uma alternativa para certificar os estudos nos níveis fundamental e médio.

A certificação ocorre através da aprovação dos educandos em provas fracionadas por área de conhecimento ou por componente curricular e é expedida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS). Os NEEJAs apenas aplicam as provas e depois encaminham os resultados para a Secretária Estadual de Educação que então fornece os certificados.

Os conteúdos das provas fracionadas estão presentes nas chamadas “apostilas” que são feitas pelos próprios professores do Núcleo. Cada núcleo tem autonomia para a organização de suas provas, sendo essa uma problemática apresentada, pois uma apostila que serve para a preparação para uma prova em um determinado NEEJA já não é válida para outro. A orientação dada aos educandos é que estudem fora do ambiente do NEEJA, em casa, sendo que ocorrem aulas opcionais de “tira dúvida” e apoio poucas vezes antes da realização das provas. Outra dificuldade apresentada para os estudantes, jovens e adultos trabalhadores buscando a certificação, é o elevado valor atribuído à compra e impressão das apostilas, destoando de suas realidades econômicas.

Um fato que aponta para a necessidade de melhorias na metodologia assumida pelos NEEJAs é a existência de cursinhos privados preparatórios para as provas de certificação que acontecem nos Núcleos. Essa realidade demonstra que os atendimentos individuais e/ou em grupo que ocorrem nos Núcleos não são suficientes para capacitar muitos jovens e adultos para serem aprovados nas provas de certificação.

Além disso, é preciso destacar como algo a ser melhorado a falta de uso de tecnologias e ambientes digitais como facilitadores do ensino-aprendizagem nos NEEJAs. Especialmente, é visível a ausência de plataformas virtuais que disponibilizem conteúdos e exercícios selecionados pelo professor como auxílio para o estudo e que possam servir de meio para a comunicação entre professor e estudante, para além dos encontros presenciais que ocorrem apenas poucas vezes. O celular também não é utilizado como recurso didático, apesar de ser um dispositivo de fácil acesso para todos: há um potencial sendo desperdiçado ao não considerar o seu uso pedagógico. Também é problemático a maioria dos Núcleos não possuírem nenhum endereço eletrônico, assim como o acesso à internet nos seus locais ser bastante dificultado devido à precariedade do espaço físico. O governo também parece não investir nesse ponto, pois não há uma plataforma governamental online que disponibilize conteúdos ou a preocupação em um trabalho de unificação virtual dos mesmos.

De acordo com a obra de Georges Balandier (1997), a Educação de Jovens e Adultos, modalidade na qual os NEEJAs estão inseridos, é entendida como um campo conceitual de “desordem”, sendo os estudantes da EJA figuras da desordem, pois rompem com as lógicas da escola regular. Os sujeitos da EJA demonstram que a escola regular não funciona para todos, logo é falha e não garante aquilo que está escrito na Constituição Federal como um direito. O perfil dos educandos que compõem a EJA é de um sujeito que foi expulso ou, por vezes, nem chegou à escola, que se encontra fora da idade “correta” para a sua etapa de educação, que está no mercado de trabalho ou à procura de emprego e, por diferentes fatores, possui pouco tempo disponível para se dedicar aos estudos. A grande maioria dos estudantes dos NEEJAs e da EJA são trabalhadores que acabam se tornando estudantes ao retomar seus estudos buscando uma melhor colocação no mercado de trabalho, acessar um curso técnico ou até mesmo entrar na universidade. Entretanto, vemos que há pouca conexão entre os conteúdos escolares estudados nos NEEJAs, e a forma como eles são apresentados, com os saberes do trabalho, isto é, com a realidade dos seus educandos. Diante desse contexto, podemos afirmar que as provas de certificação não reconhecem ou levam em consideração os saberes da experiência, os conhecimentos já adquiridos no trabalho, pelos seus educandos focando apenas na sua “defasagem” em relação aos conteúdos escolares.

A certificação dos níveis de ensino é uma das alternativas procuradas pelos estudantes para uma rápida conclusão da escolarização. No Brasil, a partir do ano de 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) já não mais certifica essa etapa da Educação Básica. Dessa forma, além dos NEEJAs, existe o Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e

Adultos (ENCCEJA). A principal diferença entre as duas formas de certificação é a frequência em que as provas são aplicadas. Os NEEJAs oferecem algumas aulas como suporte para as provas e elas ocorrem de maneira bem frequente, havendo mais chances de se conseguir a certificação, em contraste com a prova do ENCCEJA que ocorre apenas uma vez ao ano.

Diante dessa conjuntura, de procura e oferta pela Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação à distância ou semipresencial, é preocupante constatar que se eleva e se manifesta um discurso e prática institucional de diminuição de matrículas na EJA presencial e de cortes no orçamento destinado a esta modalidade.

Sabemos que o capitalismo gera desigualdades sociais graves que acabam por dividir as pessoas entre aquelas que trabalham para sobreviver desde muito jovens e aquelas que podem ter o luxo de apenas estudar. No cenário brasileiro, é possível afirmar que algumas pessoas só conseguem concluir a educação básica através de certificados, pois não possuem o tempo necessário para frequentar uma sala de aula todos os dias da semana. Entretanto, uma das questões acerca desses exames é a certificação em oposição a qualidade educacional: Há um interesse por parte de diferentes países em apenas elevar as suas taxas de escolarização ao idealizar esses exames de certificação com baixos custos? Podemos dizer que esses exames conseguiram reduzir desigualdades sociais ao possibilitar que jovens e adultos concluíssem a educação básica? Ou é possível afirmar que os sujeitos da EJA, na visão da elite política de diferentes países, não deveriam ter acesso a uma educação crítica e de qualidade e, por isso, devem ter sempre como alvo os exames de certificação?

## **2 OBSERVAÇÃO EM CAMPO: NEEJA CARDEAL ALFREDO VICENTE SCHERER**

A pesquisa contou com observações em campo nos meses de agosto e setembro de 2019 no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) Cardeal Alfredo Vicente Scherer na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Acompanhamos reuniões com a diretora, vice-diretoras e supervisoras e também reuniões com os professores. A partir desses encontros e conversas com os diferentes atores da escola fomos levantando questões e informações para realizar esta pesquisa.

Pelas falas e relatos feitos, pudemos ver que diversos ataques vêm sendo endereçados aos NEEJAs. Apesar da vontade e disponibilidade de procurar acertos e modificar aquilo que não vem dando funcionando por parte da diretora e supervisoras da escola Vicente Scherer, a desvalorização e os constantes ataques e cortes por parte do governo no cenário da EJA nacional são desanimadores e acabam impedindo que se tenha tempo para pensar e planejar mudanças quando há outros assuntos burocráticos e mais urgentes tomando esse tempo.

Foi nos relatado que há uma redução do número de professores atuando na escola, levando a uma sobrecarga de trabalho à equipe docente. Além disso, é perceptível uma desmotivação por parte dos professores que se sentem desnecessários por darem poucas aulas presenciais e por terem a percepção de estarem “perdendo espaço” para o uso de tecnologias pelos educandos. Segundo a equipe diretiva, esse sentimento é uma das causas da resistência por parte dos professores em discutir e procurar caminhos e metodologias diferentes para suas aulas em questão de conteúdos, provas e estratégias.

“As pessoas não vêm aqui procurando conhecimento, elas vêm aqui procurando certificação”: essa foi uma das falas ditas numa das reuniões com a diretoria da escola. Essa afirmação é, na maioria das vezes, confirmada pelos educandos. A realidade do público que busca um certificado por meio do NEEJA é de jovens e adultos trabalhadores que necessitam aumentar o seu nível de escolaridade para poder continuar no mercado de trabalho, ou até mesmo para buscar uma melhor remuneração, e enxergam nas aulas e provas de certificação oferecidas pelos NEEJAs como a sua melhor oportunidade. Entretanto, os educandos que conseguem certificações são um número muito baixo. Ocorrem muitas reprovações, especialmente nas áreas das ciências exatas como matemática e física. Já a prova específica em que ocorrem mais aprovações é a de língua portuguesa.

Algumas medidas foram consenso entre todos como sendo essenciais para que ocorram mudanças no cenário da escola Vicente Scherer. Uma delas foi a necessidade de se facilitar a certificação para o Ensino Fundamental a partir de uma prova com conhecimentos mais básicos, evitando assim tantas reprovações e procurando aprofundar mais esses conteúdos nas aulas e provas do Ensino Médio. Dessa forma, primeiramente, é importantíssimo rever os conceitos do que é Ensino Fundamental e o Ensino Médio para as provas do NEEJA, estabelecendo assim o que deveria ser cobrado e aprendido pelos educandos para obter a certificação. A sensibilização dos professores com o público da EJA e suas particularidades foi um ponto bastante destacado também. Compreender quem são esses sujeitos, quais suas

características em comum, seu perfil, qual seu percurso de vida até chegar à escola em busca de uma certificação são informações com as quais, muitas vezes, os professores não se deparam ou não levam em consideração ao planejar como ministrar suas aulas para esse grupo de pessoas. Mais do que pensar em como adaptar sua metodologia de ensino para que seus educandos realmente aprendam, os professores também deveriam se perguntar o que eles precisam e deveriam aprender para melhorar sua qualidade de vida, por isso mesmo é tão importante conhecer os sujeitos a quem essas aulas e provas se destinam.

Em uma reunião de professores observada foi proposto pela direção um exercício ao corpo docente: cada um deveria pegar uma prova do NEEJA de uma área que não a sua para fazer no mesmo tempo que era dado aos alunos. O intuito era ouvir o que os professores teriam a dizer para melhorar as provas e assim aumentar o número de certificações. O grande êxito nessa proposta foi o de sensibilizar os professores ao conseguir colocá-los no lugar daqueles que estudam para fazer essas provas. A partir disso, as reflexões e conclusões verbalizadas após o exercício foram muito produtivas. Houve muitas falas sobre os enunciados serem de difícil entendimento, sem um claro direcionamento e sem ter um sentido mais conhecido e cotidiano. Foi pontuado que mesmo que o educando soubesse bem o conteúdo da questão, um enunciado que não fosse claro e objetivo poderia fazer com que o educando não encontrasse a resposta por não alcançar o que está sendo solicitado. Além disso, foi criticado o uso de “*pega-ratão*” dentre as alternativas como sendo algo desnecessário que apenas dificulta mais ainda as provas para os estudantes. Produzir algumas questões em que seja preciso procurar pela resposta certa e outras pela errada também foi uma ação criticada pelo grau de dificuldade assim como enunciados e alternativas com textos muito longos.

A maioria dos professores teve dificuldade em realizar a prova e relembrar os conteúdos que foram cobrados nela. Muitos, ao realizar a correção, ficaram com notas abaixo do valor para ser aprovado, principalmente nas provas da área das exatas do Ensino Médio. A partir disso, surgiu o questionamento: o que deveria ser solicitado nessas provas? Se algo me é ensinado, mesmo no ensino regular, e eu esqueço por não utilizar, isso deveria ser cobrado nos mínimos detalhes para esses alunos? O que acaba sendo lembrado e utilizado na vida cotidiana dentre os conteúdos ensinados aqui? Ou melhor, será que há uma forma de fazer com que esses conteúdos tenham sentido e sejam aproveitados na vida desses sujeitos a partir de suas vivências?

As discussões e conversas ocorridas nos encontros que foram observados são indispensáveis para se planejar mudanças em um contexto educacional de uma instituição ou de um país: promover o debate, a conversa com propostas, textos, materiais que sustentem um direcionamento são impulsionadores de melhorias e transformações e deveriam ocorrer de forma mais frequente em instituições educacionais. Infelizmente, com o tempo de formação continuada dos professores sendo reduzido e os constantes cortes deferidos a modalidade da EJA, há cada vez menos espaço e tempo para poder discutir e pensar essas questões tão fundamentais para garantir a qualidade da educação que é oferecida.

### **3 O EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

O ENCCEJA ou Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos passou por um processo de implementação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) desde 2002, porém ocorrendo interrupções em sua aplicação. É a partir de 2018 com o Decreto Presidencial 9.432 que o ENCCEJA passa a certificar de forma absoluta toda a educação básica, conforme o artigo 6º presente no documento, ao mesmo tempo que o ENEM deixa de certificar a etapa do Ensino Médio, passando a ser um instrumento de avaliação e acesso ao ensino superior apenas.

O INEP, em colaboração com as secretarias de educação a nível estadual e municipal, é o responsável pela realização do Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos. O ENCCEJA é aplicado pelo INEP, porém a emissão do certificado e declaração proficiência fica a cargo das Secretarias Estaduais de Educação e Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Exame tem quatro categorias distintas com aplicações, editais e cronogramas próprios: ENCCEJA Nacional para residentes no Brasil; ENCCEJA Nacional PPL, para residentes no Brasil que cumprem medidas socioeducativas ou estão em situação de privação de liberdade; ENCCEJA Exterior, para brasileiros residentes fora do país e ENCCEJA Exterior PPL, para residentes brasileiros no exterior que cumprem medidas socioeducativas ou estão em situação de privação de liberdade. O Ministério das Relações Exteriores (MRE) participam das aplicações das provas foram do Brasil.

O público alvo do ENCCEJA são os jovens e adultos brasileiros residentes no país ou no exterior que não puderam concluir seus estudos na idade própria tendo no mínimo 15 anos completos para realizar o Exame de certificação do Ensino Fundamental e no mínimo 18 anos completos para realizar o Exame de certificação do Ensino Médio, de acordo com o artigo 38 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Além desse requisito, é necessário ter o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) emitido pela Receita Federal do Brasil para poder efetuar a inscrição no ENCCEJA.

Sobre a estrutura do Exame, as provas são aplicadas num mesmo dia, nos períodos da manhã e da tarde e as datas das quatro diferentes modalidades da prova são distintas. O exame em si é composto por quatro provas objetivas, com 30 questões de múltipla escolha em cada uma, e uma proposta de Redação. Para cada nível de ensino, as provas objetivas avaliam por áreas de conhecimento e componentes curriculares. No Ensino Fundamental há as provas de: Ciências Naturais; Matemática; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; e História e Geografia. Já no Ensino Médio, as provas são separadas em: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física); e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Analisando o ENCCEJA desde a sua implementação em 2002 até o ano de 2012, num período de 10 anos, Catelli Jr e Serrao (2014) destacam como resultado do Exame as críticas endereçadas a esse modelo de certificação nacional que, ao retirar dos Estados a responsabilidade da certificação, acaba por fragilizar as ofertas de classes de EJA presenciais e desconsiderar a heterogeneidade dos sujeitos jovens e adultos a quem essa política pública se destina:

Entretanto, a iniciativa foi alvo de muitas críticas de pesquisadores, educadores e gestores ligados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a proposta de uma política como o Encceja demonstrava reforçar um cenário em que o Estado, sobretudo a União, se retirava progressivamente da oferta direta de serviços educacionais para se transformar apenas em um regulador da sua qualidade. No caso específico da EJA, colocava-se a inadequação da criação de uma prova padronizada de abrangência nacional, desconsiderando a grande diversidade cultural existente no país e as especificidades da modalidade. (CATTELI Jr e SERRAO, 2014 p.78)

#### **4 A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) foi implementado em Portugal pelo governo socialista de Jorge Sampaio (1996-2006) no contexto no qual foram organizados os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) que eram oferecidos tanto em centros públicos e privados de educação como em cooperativas ou centros de formação profissional. De acordo com o trabalho de Catelli Jr (2006), a partir do ano de 2005 criou-se uma rede de Centros de Novas Oportunidades, com 500 diferentes espaços aproximadamente, nos quais um público maior de 18 anos de idade, que possuísse uma experiência profissional de no mínimo três anos, poderia receber o creditamento por seus conhecimentos adquiridos previamente e, dessa forma, frequentar os cursos de formação profissional e receber orientações para seu cargo no trabalho.

Esse programa foi reconhecido como uma boa alternativa para os jovens e adultos que já não desejavam ou não podiam frequentar uma escola regular, mas que queriam continuar estudando de outra forma. Não havia aulas formais nem a organização em horários rígidos na metodologia do RVCC implementada em Portugal, sendo esse mais um atrativo para o público que procurava a instituição. Esse sistema de acreditação de saberes, da forma que se organizou em Portugal, é mais do que apenas um processo de certificação, pois faz mais do que isso. O intuito é oferecer um tipo de atendimento que possa fazer com que os sujeitos redirecionem a sua formação e percurso acadêmico e profissional.

No Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a UNESCO estabeleceu o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” e definiu os pilares da educação na chamada sociedade do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser. Foram estes pilares que deram origem a Metodologia de Reconhecimento de Saberes: identificação, validação e certificação de competências. A metodologia do RVCC encontra amparo na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e em outras declarações que atestam o direito ao reconhecimento de saberes obtidos em ambientes outros que não em instituições educacionais e escolares.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, o Reconhecimento de Saberes permite que o educando possa ser inscrito na etapa curricular adequada ao analisar seu grau de desenvolvimento e experiência, independente da sua escolaridade anterior. Somado a isso, um

documento recente do Ministério da Educação define como uma das orientações fundamentais para a Educação de Jovens e Adultos a valorização e reconhecimento de saberes apreendidos pelos educandos ao longo de suas vidas, profissionais e pessoais.

A Metodologia RVCC busca, através da educação e da formação continuada, oferecer igualdade de oportunidades para os cidadãos adultos em suas realizações pessoais, profissionais e na sua cidadania ativa situando o processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos a partir do que os educandos já sabem ao invés daquilo que lhes falta aprender. Ela se contrapõe a nossa cultura pedagógica que erroneamente acredita que jovens e adultos que trilharam caminhos por fora do ambiente educacional formal deixaram de se desenvolver, aprender e crescer intelectualmente e que por isso devem percorrer o mesmo percurso escolar correspondente ao tempo que quando crianças e adolescentes não estiveram na escola. A EJA não pode ser forçada a assumir os mesmos padrões da escola tradicional, pois isso configuraria uma violência aos seus sujeitos.

Os sistemas de certificação de saberes apoiam uma perspectiva de educação ao longo da vida ao defender que o conhecimento pode ser adquirido em qualquer tempo e de qualquer forma, sendo na área acadêmica, profissional ou pessoal, e que estes deveriam ser legitimados pelo Estado. Assim como os exames nacionais para jovens e adultos, essa modalidade de certificação de adultos também assume o princípio de que a escolaridade formal não é o único caminho para se adquirir conhecimentos. Além disso, ambas concordam sobre a necessidade de serem criados modelos educacionais flexíveis e adequados para o público jovem e adulto.

Considerando a metodologia do RVCC, acreditamos que esta pode configurar-se como uma via paralela ou mesmo complementar àquela dos exames de certificação no contexto educacional brasileiro e rio-grandense, com grande potencial de impulsionar uma volta aos estudos e melhorar a qualificação profissional dos jovens e adultos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A grande procura pelas certificações oferecidas pelos NEEJAs ocorre pela motivada pelas pressões do mercado de trabalho, na maioria das vezes, em que quem possui escolaridade maior é melhor remunerado. Por haver poucas aulas presenciais, o vínculo entre professor e estudante é difícil de ser estabelecido e, por isso, as aulas se resumem aos estudos dos

conteúdos para as provas apenas, sem terem ligação com as ambições e buscas dos educandos: não há espaço para isso. Entretanto, defendemos que o NEEJA pode ser um impulsionador e incentivar o educando a procurar outros cursos e aulas que possam capacitá-lo e que entrem numa perspectiva de educação ao longo da vida. Isso seria possível numa relação mais próxima entre estudante e professor ao modificar a organização das aulas de apoio e a frequência que elas ocorrem.

Uma possibilidade é planejar aulas transdisciplinares presenciais, em que se possa juntar diversos professores para explicar a matéria de forma transversal. Se essas aulas acontecessem com mais frequência haveria um maior acolhimento, estabelecendo vínculos dos educandos entre si e com os professores. Pensamos que mesmo na modalidade semipresencial isso é possível de ser implementado. Entender, conhecer e conversar com os alunos é importante para que os professores possam dar sentido à aprendizagem e essas aulas também seriam um espaço para isso. Além disso, trazer o ensino de diferentes áreas do conhecimento como complementares que conversam entre si e não como coisas separadas, fracionadas, é um fator muito potente, pois ensina a capacidade de enxergar o mundo como algo complexo e que abrange muitas coisas de forma interligada.

A formação continuada dos professores e equipe diretiva é um elemento de extrema importância para qualquer instituição educacional. É imprescindível que ocorram encontros e debates entre a equipe do NEEJA e também com outros atores de políticas públicas educacionais para se estudar e procurar formas de fazer melhor e diferente. O ato de manter e elevar a qualidade educacional de um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos, num contexto de desvalorização da EJA, é um ato de resistência. Nesse contexto, o debate sobre o currículo e a sensibilização daqueles que pensam a educação para a realidade dos sujeitos da EJA são urgentes.

O conceito principal que rege a Educação de Jovens e Adultos é o de educação ao longo da vida em que se entende que o ser humano nunca está “pronto”, isto é, as constantes mudanças pelas quais passamos em nossa vida cobram transformações e buscas por novos conhecimentos. A mudança na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 pela Lei Federal 13.632 de 2018, em seu artigo 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”. Essa lógica se contrapõe à ideia do aluno “pronto” em conhecimento fundamental ou médio da escolarização

regular. Pensando nisso, vemos a metodologia do RVCC como uma oportunidade de impulsionar e motivar a educação ao longo da vida e como algo possível de ser planejado e implementado no cenário brasileiro e gaúcho como um complemento à modalidade da EJA.

Ao realizar este trabalho, compreendemos que provas como o ENCCEJA acabam por tirar a responsabilidade do Estado de oferecer uma educação presencial de qualidade, com um maior investimento, para o público da EJA e desconsideram a heterogeneidade dos jovens e adultos que fazem parte do público alvo dessas políticas. A desvalorização e consequente precarização da modalidade da Educação de Jovens e Adultos são utilizadas como justificativa para o não direcionamento de investimentos públicos para essa área da educação já tão marginalizada.

Entendemos que os NEEJAs configuram como uma opção melhor que o ENCCEJA, pois acreditamos que o contato com um professor para tirar dúvidas e explicitar o conteúdo, mesmo que por um tempo mais reduzido, ainda é fundamental e de grande importância ao processo educativo. Muitas pessoas têm o seu sucesso educacional vinculado à isso. Há um grande número de pessoas que necessitam de certificação na educação básica no Brasil e, inúmeras vezes, é apenas através de aulas semipresenciais que o contexto de vida delas vai permitir que isso aconteça. Por esse motivo, os NEEJAs são tão importantes e devem ser defendidos como uma possibilidade de se obter certificação. É preciso buscar qualidade e uma melhor forma de atender o público desses núcleos e não a extinção desse modelo educacional.

## REFERÊNCIAS

BALANDIER, Georges. **A Desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRASIL. Lei Nº 13.632, de 6 de março de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018.

CATELLI Jr, Roberto e SERRAO, Luis Felipe Soares. O ENCCEJA no Cenário das Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil in CATELLI Jr, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014.

CATELLI Jr. Roberto. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México**. 2006. 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

---

---

## **ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: APROXIMAR O CONHECIMENTO E A NECESSIDADE DE INSERÇÃO OCUPACIONAL DE TRABALHADORES NAS AGÊNCIAS DE EMPREGO**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0107

**ANDRADE, Nicole**<sup>1</sup> – nicoleandrade08@gmail.com  
Universidade de Brasília-UnB, Faculdade da Educação  
70297-400 – Brasília – Distrito Federal – Brasil

**CASTIONI, Remi**<sup>2</sup> – remi@unb.br  
Universidade de Brasília-UnB, Faculdade da Educação  
70297-400 – Brasília – Distrito Federal – Brasil

**Resumo:** *A Orientação Profissional - prevista na lei do FAT -, constitui o foco deste estudo. Objetivando relatar o que ocorre nas agências públicas de atendimento ao trabalhador, a Orientação Profissional pode auxiliar os trabalhadores que buscam apoio no período de desemprego. As mais de duas mil agências do Sistema Nacional de Emprego – SINE, não cumprem o que determina a legislação e esta é uma das causas do seu baixo desempenho. Ancorada na revisão da literatura e na análise do processo de acolhimento do trabalhador, realizado pelas agências, apresenta-se uma proposta de acolhimento, ao tempo que busca-se também, aproximar o sistema educacional por intermédio do CESAS (Centro de Educação de Adultos da Asa Sul), que em conjunto com a SETRAB (Secretaria do Trabalho) do Distrito Federal atuaria na certificação educacional e profissional dos perfis identificados.*

**Palavras-Chave:** *Orientação profissional. Trabalhador. SINE. Agência do Trabalhador. Formação profissional.*

### **1 INTRODUÇÃO**

O Brasil tem pouca tradição na orientação profissional, hoje nomeada também como orientação para a carreira (RODRIGUEZ, 1995). Nos últimos 50 anos os diversos programas voltados para a formação profissional, notadamente os oferecidos pelos Sistema Público de

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de pedagogia da Universidade de Brasília - DF, bolsista PIBIC/CNPq, atuando no projeto sobre Desenvolvimento da Orientação Profissional nas agências públicas do DF.

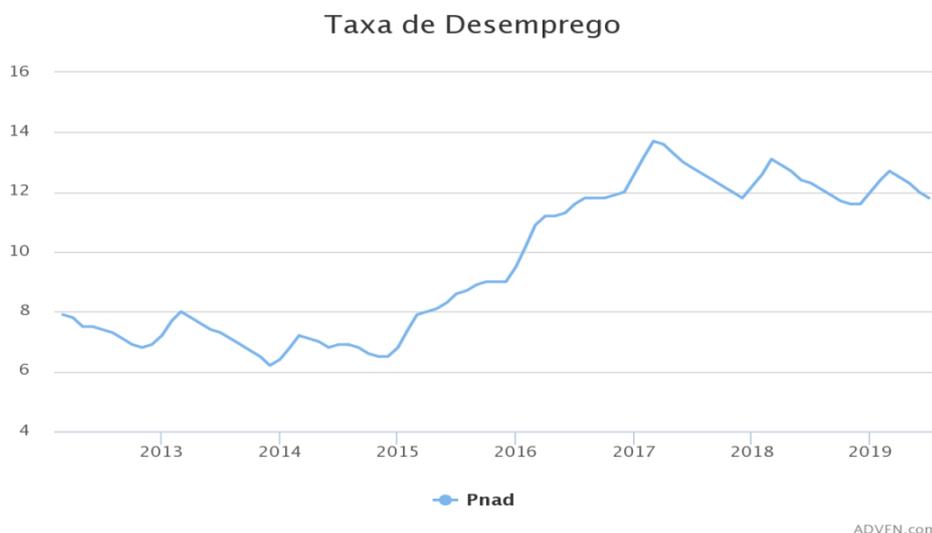
<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Unicamp. Atualmente professor da Faculdade de Educação da UnB e membro permanente do PPGE/UnB, coordenador do projeto de pesquisa sobre orientação profissional nas agências de emprego do Distrito Federal.

Emprego: PIPMO, PROTEC, PROEP, PLANFOR, PNQ e mais recentemente PRONATEC (CASTIONI, 2013), pouco contribuíram para efetivar uma política voltada para a melhorias das condições de adultos trabalhadores de baixa escolaridade. Propiciaram sim, uma “certificação vazia”, a partir da proliferação de milhares de cursos de curta duração (KUENZER, 2005).

De acordo com o site *Época Negócios*, em 2018, o Brasil teve 3,162 milhões de pessoas em busca de um emprego e que estavam desempregados há mais de dois anos, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo o IBGE (2020), a taxa de desemprego da população brasileira ativa passou de 11,6% em dezembro de 2018 (12,195 milhões de pessoas) para 11,8% em julho de 2019 (12,569 milhões de pessoas), caracterizando um crescimento de 3,07% no número de pessoas desocupadas no ano. Com relação a taxa de ocupação, o nível também aumentou, 2,91% em relação ao ano anterior. Assim como mostra que o emprego cresceu, o desemprego aumentou.

Figura 1: Dados de desemprego do Pnad



Fonte: ADVFN.COM

As agências públicas são os locais para onde os trabalhadores se deslocam quando são demitidos, na maioria das vezes, em busca de informações sobre o benefício do seguro-desemprego. É recorrente nas análises de especialistas que o Sistema Público de Emprego no Brasil, atua de forma descoordenada e atende na sua maioria trabalhadores com baixa escolaridade e baixa qualificação profissional (TOKARSKI, 2008).

Uma das dificuldades que o SINE (Sistema Nacional de Emprego) encontra, é oferecer ao trabalhador uma oportunidade que o ajude a se inserir no mundo do trabalho. Embora esteja prevista na Lei do FAT, o SINE não cumpre o que está definido, ou seja, as ações em prol do trabalhador não atuam em sintonia e o sistema não faz uso das informações, orienta muito pouco e não consegue fazer com que o público prioritário seja atendido.

O desempenho do SINE é baixo, mesmo em momentos de crescimento econômico. Uma das razões indicadas para esse baixo desempenho, é a desqualificação do trabalhador, que muitas das vezes está associada a baixa escolaridade, outras se refere ao perfil do trabalhador que alia o tempo de experiência em determinada ocupação e sua escolaridade.

O atendimento das agências de emprego ao não fazer uso do conhecimento do trabalhador materializado nos registros das suas atividades tem um papel passivo, apenas registra e encaminha o candidato ao emprego, e que na maior parte das vezes, o faz para cumprir metas de atendimento. O atendimento realizado nas agências não explora o potencial do candidato e ao invés de oportunizar um aperfeiçoamento ou melhoria das suas competências faz exatamente o inverso. Até mesmo, os cursos de qualificação que são oferecidos não miram a experiência do trabalhador, não raro encontramos situações onde um trabalhador da construção civil, por exemplo, que busca qualificação na sua área é oferecido um curso de vigilante e porteiro.

Dessa forma, o presente texto, visa problematizar proposta que estamos desenvolvendo de atendimento ao trabalhador que busca as agências de emprego, oportunizando a ele, possibilidade de identificar melhor a sua trajetória e oferecer-lhe melhores perspectivas na sua busca por trabalho.

O projeto de pesquisa está sendo desenvolvido junto às agências públicas de emprego do Distrito Federal, em particular, na agência principal, localizada no Setor Comercial Sul de Brasília. A proposta envolve ainda uma escola de EJA (CESAS) para a oferta de certificação educacional e profissional. Partiu-se de uma revisão da literatura sobre a trajetória do sistema público de emprego. Além disso, a observação e os procedimentos que os atendentes se utilizam para fazer o atendimento ao trabalhador serviram de base para construir uma abordagem para melhor oportunizar o conhecimento dos trabalhadores que procuram a agência na busca de uma nova colocação no mercado de trabalho ou de certificação dos seus conhecimentos.

## **2 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL, SEU PAPEL E IMPORTÂNCIA**

A inserção ocupacional move os trabalhadores na sua busca para se manterem empregados ou gerando renda para si e para sua família. A orientação profissional pode contribuir ajudando na escolha de uma carreira, profissão e atividade, ao conciliar as condições pessoais e desejos da pessoa em relação ao mundo do trabalho.

Uma trajetória profissional é permeada por escolhas. Mesmo após ter-se decidido por uma profissão, muitas outras situações de escolha ocorrerão no percurso profissional. A pergunta "o que vou fazer da minha vida?" já não pode ser vista como um problema apenas da adolescência, mas sim, como uma demanda que se coloca para todos no mundo do trabalho atual (Savickas et al., 2009).

Atualmente quando se pensa em orientação profissional, se busca atender os vários momentos em que é preciso tomar decisões, planejar e assumir uma posição no mundo do trabalho, muitas vezes enfrentando dificuldades e a necessidade da qualificação profissional. Com essa perspectiva, a orientação que já trabalhava com a primeira escolha, foi sendo trabalhada também no âmbito de profissionais que desejam mudar de profissão, ou seja, para àqueles que já fizeram sua primeira escolha, eventualmente buscam ajuda para rever essa escolha, ora por motivo pessoal, ora por mudanças no mercado de trabalho.

Toda escolha profissional é permeada por diversos elementos, tais como oportunidades existentes, questões sociais e econômicas, localidade dos sujeitos que escolhem, dentre outros, de modo que se trata, sempre, de escolhas possíveis (Dias & Soares, 2012). A escolha é sobre determinada, fator relacionado à estrutura psíquica, e multideterminada, pois depende da estrutura socioeconômica (Bohoslavsky, 1987). A adaptabilidade da carreira surge como um importante elemento nas trajetórias profissionais. Esta pode ser compreendida como um conjunto de características necessárias para lidar com as mudanças nas condições de trabalho e na própria vida profissional (Ambiel, 2014; Duarte, Silva, & Paixão, 2017; Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016; Savickas, 2013).

A orientação para o trabalho pode ser útil em diversos momentos da vida profissional, por se tratar de uma reflexão sobre as dificuldades encontradas no mundo do trabalho, tais como; a procura do primeiro emprego, perda do emprego, insatisfação com o emprego, necessidade de qualificação e de crescimento pessoal. A orientação contribui por reconhecer as próprias

necessidades e a compreender o passado, delineando o futuro, sendo assim, planejando o futuro.

### **Desafio: Como as agências de emprego podem ter um papel mais ativo de apoio aos trabalhadores**

Segundo Vieira (2012) o desemprego mesmo se configurando como uma “questão social”, até o século passado era uma questão quase exclusivamente econômica. A partir de 1930, passa a ser visto como uma falha do sistema econômico, e como risco à coesão social, por isso foi necessário medidas de intervenção nos mercados por parte do governo.

Mesmo que seja definido como uma situação transitória e ocasional, vem se tornando inerente ao mercado de trabalho, principalmente quando emergem o desemprego de longa duração e o recorrente, tornando-o assim um desafio intelectual e problema social, ganhando status de questão sociológica.

Granovetter (1973) desenvolveu um trabalho sobre a "nova sociologia econômica", na qual se delineiam situações sociais, específicas, compostas por vários atores, práticas, representações e resultados.

Identificou que a procura de trabalho pode se basear em três tipos de estratégias: 1) estratégia formal, caracterizada pela existência de um intermediário impessoal e que prescinde de um contato prévio entre quem procura emprego e seu provável empregador; 2) prospecção direta, expressa no ato de apresentar-se ou escrever diretamente junto a um estabelecimento, sem intermediário e sem conhecimento prévio da disponibilidade de postos de trabalho; 3) contatos pessoais e informais, que supõem a existência de algum conhecimento prévio, por meio do qual o indivíduo tem acesso pessoal ao informante. Essas estratégias não são mutuamente excludentes, pelo contrário, combinam-se.

O SINE é parte do chamado Sistema Público de Emprego, recomendado pela Convenção Nº 88 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, de 09/07/1948 e que no Brasil foi promulgado pelo Decreto No 41.721, de 25/06/1957, mas foi instituído na forma de serviço de intermediação de mão de obra em 1975 (Decreto Nº 76.403, de 08/10/1975). Em 1986, através do Decreto-Lei Nº 2.284/86, que instituiu o Plano Cruzado, foi implementado o seguro-desemprego. O Programa de Seguro-Desemprego somente transformou-se num mecanismo institucional reconhecido com a Constituição Federal de 05/10/88 – Capítulo II -

Dos Direitos Sociais, artigo 7º e no Título IX - Das Disposições Constitucionais Gerais, artigo 239 –, que propiciou a criação do FAT em 1990 (Lei Nº 7.998/1990). Em 1994, a partir do entendimento de que a qualificação profissional deveria estar integrada às demais dimensões do SPE, foi instituído o Programa de Reciclagem Profissional. Esse programa foi denominado a partir de 1995 de Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR e mais tarde, em 1998, de Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador com a mesma sigla e, em 2003, muda para Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Recentemente, o PNQ, a partir da Resolução no 808, de 24 de abril de 2018, do CODEFAT passou a chamar-se de Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional - QUALIFICA BRASIL. A partir desta orientação o MTE propôs que o QUALIFICA BRASIL, fosse implementado por meio das seguintes modalidades: I - Projetos de Qualificação; II - Qualificação à Distância; III - Passaporte Qualificação; e IV - Certificação Profissional.

No caso do SINE, a principal função é a de promover a (re)inserção do trabalhador desempregado em um novo posto de trabalho assalariado. A partir de 2005 novas funções foram sendo assumidas pelo Sistema como as relacionadas à economia solidária, que inclusive, teve uma secretaria criada com o propósito específico no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, SENAES. Entretanto, o desempenho do SINE mesmo em momentos de crescimento econômico apresenta baixo desempenho medido entre vagas captadas e vagas preenchidas. Em nível nacional o aproveitamento das vagas nunca foi superior a 30%, embora em alguns estados esse aproveitamento possa ser maior. Uma das razões indicadas para esse baixo desempenho é a baixa qualificação do trabalhador, que em geral é muito pouco precisada, às vezes está associada há anos de escolaridade, outras se refere ao perfil profissional que alia a própria escolaridade e o tempo de experiência em determinada ocupação. A verdade é que a atuação do SINE, embora prevista na chamada Lei do FAT não cumpre o que ela mesmo determina, ou seja, as ações em prol do trabalhador estão desarticuladas basicamente porque o sistema não trabalha com as informações do trabalhador que dispõe, orienta muito pouco o trabalhador e não consegue garantir que o público prioritário seja atingido (CASTIONI, 2009). As principais constatações são de que é baixa a qualidade dos registros do sistema de identificação do trabalhador, a lista de cursos oferecida a ele não guarda relação nem com o setor e nem com a ocupação e por conta disso os cursos oferecidos não o ajudam a melhorar suas competências no Mundo do Trabalho.

Basicamente uma das carências identificadas pelo sistema de intermediação é que ele não faz uso das informações que dispõe sobre o trabalhador que comparece a uma agência de intermediação. A orientação profissional inexistente não o auxilia a melhorar suas chances de reinserção e os cursos oferecidos não guardam relação com a sua trajetória. Guimarães (2009) captou como são organizadas as agências de intermediação públicas e privadas na Região Metropolitana de São Paulo. Na visão da autora o *layout* se orienta por três níveis: recepção, atendimento e retaguarda. Nas agências públicas a ênfase é muito maior na primeira, pois sinaliza que o demandante deve permanecer por um bom tempo e segundo a autora sinaliza ao demandante a vocação do sistema para bem acolher o trabalhador que está em busca de uma nova inserção no mercado de trabalho. A autora destaca que embora haja um contato com os atendentes que têm de preencher um longo questionário o espaço para a orientação é inexistente e o sistema basicamente se resume a cadastrar e encaminhar o trabalhador a uma vaga de emprego existente.

Entretanto, quando se analisa o desempenho do sistema de intermediação a questão da qualificação profissional é expressa na escolaridade e na experiência, deixando um grande número de pessoas sem as oportunidades de se reinserirem no Mundo do Trabalho. A proliferação de ações voltadas para essa população, como os cursos do FAT, às vezes, sobrepostas umas às outras, resultou naquilo que Kuenzer (2005) chamou de “certificação vazia”. É comum encontrarmos os trabalhadores com uma série de títulos obtidos em cursos de formação rápida e financiados com recursos públicos, mas que não o ajudaram a melhorar sua formação básica.

Mesmo com o lançamento em 2017 do “Portal SINE” e o programa “mais empregos”, entre outros aplicativos, não foram capazes de atacar o problema principal, da Orientação Profissional. Pesquisas apontam que 75% das vagas não se tornam públicas e 45% das vagas são ocupadas por pessoas indicadas por amigos.

Pesquisa realizado a pedido do então Ministério do Trabalho e Emprego, identificou que existe, de fato, pouco conhecimento do empregador sobre os serviços do SINE, 26%, em média, baixa atratividade e adesão do SINE para os trabalhadores (44%) e empregadores (14%) e as indicações pessoais respondem por 63% nos processos de intermediação a um novo emprego (MARINHO, 2010).

## **Processo de acolhimento do trabalhador – Principais resultados apontados durante o processo de observação**

Comumente os trabalhadores vão às agências públicas quando são demitidos, com intenção de receber o aval para o seguro-desemprego, em sua maioria eles tendem a esperar passar o tempo do pagamento do benefício para começar a procurar um novo emprego. Com base na literatura e nas visitas in loco foi possível traçar um panorama dessa atividade nas agências de Emprego.

As questões preliminares para estruturar uma atividade de apoio aos trabalhadores que buscam as agências de intermediação envolvem os **grupos que buscam algum tipo de apoio** geralmente para; (CASTIONI, 2011).

1. Primeiro emprego;
2. Trabalhadores em situação de desemprego recorrente;
3. Trabalhadores em situação de desemprego de longa duração;
4. Desempregados em idade acima de 40 anos e baixa escolaridade.

Envolve também três **momentos essenciais nos processos de orientação**, são eles:

1. O autoquestionamento;
2. A reflexão a respeito da vida privada com foco no trabalho;
3. A identificação de alternativas para viabilização de escolhas profissionais.

Os momentos essenciais poderiam ser assim descritos:

### ***Etapa 1: Questionamento do seu papel no trabalho e no contexto social.***

*Objetivos:*

Trabalhar as questões sobre importância social do trabalho;
Perceber características e interesses pessoais;
Fazer com que o orientando expresse suas dúvidas e ansiedades;
Levar o orientando a expressar seus sentimentos em relação à dificuldade de escolha.

***Etapa 2: Compreensão do seu passado (condição histórica) para visualização de futuro (construção da identidade).***

*Objetivos:*

Fazer com que o orientando estabeleça uma relação dele com sua trajetória profissional e os seus projetos;
Auxiliar o orientando a imaginar-se no passado, no presente e no futuro, inter-relacionando-os com o seu projeto de vida.

***Etapa 3: Conscientização de seus interesses e de suas necessidades.***

*Objetivos:*

Propiciar um contato com as habilidades genéricas e qualificação relacionadas à atuação profissional;
Propiciar uma primeira reflexão sobre as profissões e as habilidades específicas requeridas por elas;
Permitir um contato com outras profissões, despertando o interesse por aquelas até então desconhecidas;
Ter uma visão global do mercado de trabalho, dos seus interesses, de suas possibilidades e necessidade de qualificação, bem como de afinidade entre outros membros do grupo permitindo articulações futuras;
Incentivar a pesquisa de informações tanto sobre mercado de trabalho, possibilidades de qualificação e áreas de atuação/atividades;
Assinalar valores, preconceitos, estereótipos e fantasias que surgirem e relação às profissões ou atividades.

***Etapa 4: Planejamento de futuro (desenho de proposta de vida).***

*Objetivos:*

Aprofundar o conhecimento sobre trabalho, bem como, levar o orientando a ter consciência de que seus interesses, simpatias e antipatias em relação às profissões/ atividades e como elas estão influenciando sua percepção do mundo do trabalho;
Propiciar o questionamento, construção e planejamento de sua entrada ou reentrada no mundo do trabalho;
Perspectivas de retorno aos estudos, seja para completar partes da sua trajetória educacional ou para obter uma certificação profissional;

Para cada Etapa serão desenvolvidos instrumentos específicos nos distintos grupos que forem sendo organizados:

- 1) primeiro emprego;
- 2) trabalhadores em situação de desemprego recorrente;
- 3) trabalhadores em situação de desemprego de longa duração;
- 4) desempregados em idade acima de 40 anos e baixa escolaridade.

A estratégia consiste em criar uma rotina para que os diferentes grupos pudessem aderir de forma espontânea a estas iniciativas, onde poderíamos ter abordagens como:

- a) Tendências do Mundo do Trabalho – mudanças das profissões;
- b) Relações Sociais, novas formas de regulação do trabalho (reforma trabalhista);
- c) empreendedorismo e cooperativismo.

Como estratégia de abordagem, todo mês temos a formação de grupos. Toda primeira segunda-feira do mês se formam grupos e depois se organizariam as atividades de cada um deles sempre respeitando as especificidades. Aqueles onde a escolaridade é uma necessidade para prosseguir no seu itinerário é encaminhada diretamente para o CESAS e se inserem nos processos de certificação educacional.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda em caráter preliminar o desenvolvimento do trabalho permitiu identificar junto as agências de atendimento ao trabalhador uma disponibilidade dos gestores em oferecer este serviço aos trabalhadores, uma vez que isso também, permite melhorar a performance das agências na relação entre vagas captadas e vagas aproveitadas. Além disso, percebeu-se nesta fase inicial do projeto uma disposição dos atendentes em colaborar com o desenvolvimento do projeto. Uma das dificuldades é que o sistema de informações, onde estão registrados os dados da vida pregressa dos trabalhadores não informa com precisão as atividades desenvolvidas. A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO é muito limitada em explicitar as competências dos trabalhadores, dessa forma, o conhecimento em geral se vincula a escolaridade, mas na maior parte dos que procuram as agências, a escolaridade destes trabalhadores é muito baixa, necessitando de ações para a sua elevação.

### ***Agradecimentos***

Quero agradecer primeiramente a Deus por me dar a força que necessito para continuar na caminhada e secundamente ao meu professor orientador Remi Castioni, pelo empenho dedicado na pesquisa e no projeto.

Gostaria de deixar também, meu profundo agradecimento para todos os funcionários da Universidade de Brasília, em especial aos professores do curso de Pedagogia, que sempre trazem informações essenciais e importantes para nossa pesquisa. E por fim, a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a criação da pesquisa.

### **REFERÊNCIAS**

AMBIEL, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 15(1), 15-24.

BOHOSLAVSKY, R. (1987). **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 7ª. Edição. São Paulo, SP: Martins Fontes.

CASTIONI, Remi. Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Revista Sociais e Humanas**. v. 26, p. 9-24, 2013.

CASTIONI, Remi (Org). **Saúde mental, realocação profissional para os trabalhadores desempregados**: proposta metodológica de orientação para o trabalho nas agências públicas de emprego. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego / Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT - UnB); avaliação do Proesqs 2011. 41 p. – (Cadernos especiais; 62)

DIAS, M. S. L., & SOARES, D. H. P. (2012). A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Psicologia Ciência e Profissão**, 32(2), 272-283.

DUARTE, M. E., SILVA, J. T., & PAIXÃO, M. P. (2017). Career adaptability, employability, and career resilience in managing transitions. In K. Maree (Ed.), **Psychology of career adaptability, employability and resilience**. (1a ed., pp. 241-261). Cham, SWZ: Springer.

FIORINI, M. C., BARDAGI, M. P., & SILVA, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: Paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 16(3), 236-247.

GRANOVETTER, Mark. (1973) "The strength of weak ties". **American Journal of Sociology**, Vol. 78, n. 6, pp.1361-1380.

GUIMARÃES, N. A. **À procura de Trabalho: Instituições do Mercado e Redes.** Coleção Trabalho & Desigualdades (10). Belo Horizonte: Argvmentvn, 2009, 224 pp.

IBGE: Brasil tem recorde de pessoas em busca de emprego há mais de dois anos. Época Negócios, 16 de ago. de 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/08/ibge-brasil-tem-recorde-de-pessoas-em-busca-de-emprego-ha-mais-de-dois-anos.html>. Acesso em: 29 set. 2019.

IBGE (Brasil). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. **Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais, out-nov-dez 2019**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso em: 14 fev. 2020.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; histedbr, 2005. p. 77-96.

MARINHO, Danilo Nolasco Corte; BALESTRO, Moisés Villamil; WALTER, Maria Inez Machado Telles (orgs.). **Políticas públicas de emprego no Brasil: avaliação externa do Programa Seguro-Desemprego**. Brasília: MTE/UnB, 2010.

RODRIGUEZ, Maria Luisa. *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: UB, 1995.

SAVICKAS, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen A. E. M. van. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 1-12.

SAVICKAS, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), **Career development and counselling: putting theory and research to work** (2a ed., pp. 147-183). Hoboken: Wiley.

TOKARSKI, Marcelo. Falta planejamento - Falha no sistema de recolocação impede o preenchimento de vagas. **Correio Braziliense-DF**, Brasília, 27 jul. 2008.

VIEIRA, Priscila. **A experiência da procura de trabalho: Interações, vivências e significados**. 1. ed. [S. l.: s. n.], 2012. 281 p.

## **PROFESSIONAL GUIDANCE: APPROACHING KNOWLEDGE AND THE NEED FOR OCCUPATIONAL INSERTION OF WORKERS IN EMPLOYMENT AGENCIES**

***Abstract:** Professional Guidance - provided for in the FAT law - is the focus of this study. Aiming to report what happens in public worker assistance agencies, Professional Guidance can help workers seeking support during the unemployment period. The more than two thousand branches of the National Employment System - SINE, do not comply with the legislation and this is one of the causes of their low performance. Anchored in the literature review and in the analysis of the process of welcoming the worker, carried out by the agencies, a proposal of welcoming is presented, while also seeking to bring the educational system closer through CESAS (Adult Education Center of Asa Sul), which together with SETRAB (Secretariat of Labor) of the Federal District would act in the educational and professional certification of the identified profiles.*

***Keywords:** Vocational guidance. Worker. SINE. Worker Agency. Professional qualification.*

---

---

**O PERFIL SOCIOECONÔMICO E PROFISSIONAL DO TRABALHADOR-  
ESTUDANTE DO IF SUDESTE MG - CAMPUS SÃO JOÃO DEL-REI**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0108

**DIAS, Rafaela Kelsen** – rafaela.dias@ifmg.edu.br  
IFMG *Campus* Ouro Preto  
Rua Pandiá Calógeras, 898 - Bauxita - Morro do Cruzeiro,  
35400-000 – Ouro Preto – MG – Brasil<sup>1</sup>

**CHAVES FERREIRA, Ana Carolina** – anachaffer@hotmail.com  
FUPAC Fundação Presidente Antônio Carlos  
Rodovia MG 482 – Gigante  
36400-000 – Conselheiro Lafaiete – MG – Brasil<sup>2</sup>

**CAMPOS, Taiana Toussaint de Paula** – tatatouss@bol.com.br  
UNIPTAN Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves  
Av. Leite de Castro, 1101 - Fábricas,  
36301-182 – São João del-Rei – MG – Brasil<sup>3</sup>

**Resumo:** *Neste artigo, apresenta-se o perfil socioeconômico e profissional do trabalhador-estudante do IF Sudeste MG - Campus São João del-Rei”, a partir de pesquisa empreendida entre os anos de 2015 e 2017 naquela instituição. Delineia-se o perfil profissional dos estudantes, pautando-se no argumento de Jessé Souza (2012) acerca do surgimento de uma “nova classe trabalhadora brasileira” e investiga-se como os traços desses sujeitos influenciam seus projetos envolvendo o universo escolar. Para tal, enumeram-se dados sobre a jornada e o tipo de vínculo de trabalho, a ocupação, a renda e a importância atribuída aos estudos e ao trabalho por parte dos estudantes. Os resultados indicam a inviabilidade de dedicação exclusiva aos estudos para a maioria dos investigados. Dessa forma, ao fim do texto, aponta-se a imprescindibilidade das políticas de permanência para a formação acadêmica dos sujeitos analisados.*

**Palavras-chave:** *Trabalhador-estudante. Permanência escolar. Nova classe trabalhadora.*

---

<sup>1</sup> Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>2</sup> Graduada em Administração e Normal Superior pela Fundação Presidente Antônio Carlos – FUPAC. Mestre em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

<sup>3</sup> Bacharel em Direito pelo Uniptan. Pós-graduada em Didática e Trabalho Docente pelo IF Sudeste MG. Graduada em Letras pelo IF Sudeste MG e em Psicologia pelo Uniptan.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentam-se resultados de pesquisa empírica realizada junto a estudantes trabalhadores do IF Sudeste MG – *Campus* São João del-Rei entre os anos de 2015 e 2017. O estudo foi efetivado pelo Grupo de Pesquisa em Estratégias didático-pedagógicas voltadas ao estudante-trabalhador (EDIPET)<sup>4</sup> e buscou delinear o perfil e as estratégias empregadas pelos estudantes enquadrados no perfil supracitado.

Tendo gerado inúmeros eixos de análise, a pesquisa em questão motivou a produção do presente artigo que busca esboçar, em caráter específico, o perfil socioeconômico e profissional do público discente estudado. Doravante, com base em Sposito e Andrade (1986), será utilizado o conceito trabalhador-estudante para nomeá-los, uma vez que foi constatado na pesquisa que 56% dos estudantes afirmam que o trabalho é mais importante que o estudo e, além disso, a maioria deles declararam não poder abdicar do trabalho.

Como será possível depreender, grande parte desse alunado fará parte de estratos sociais interligados. Logo, os projetos de formação escolar estabelecidos por tais estudantes terão íntima associação com seus vínculos socioculturais. Tal constatação, todavia, não servirá como referendo de quaisquer determinismos relativos a classe, raça ou gênero. A atuação familiar, a abnegação individual e a formação pretendida, como será assinalado, também se tornam aspectos chave para o êxito ou fracasso na trajetória dos trabalhadores-estudantes.

A compreensão das tensões cotidianas do indivíduo que concilia estudo e trabalho, nesse sentido, terá de ser acompanhada de uma perspectiva sociológica em torno das relações de trabalho e dos aspectos subjetivos e familiares atrelados a tais relações. De maneira mais específica, faz-se necessário compreender as bases da chamada “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2010), bem como os seus efeitos na atual estratificação social e educacional do Brasil.

Tendo em vista tais demandas, coloca-se como objetivo deste artigo não apenas evidenciar os traços socioeconômicos dos estudantes sob investigação, mas também compreender o elo existente entre esses perfis e a realidade posta no contexto sociopolítico brasileiro a partir da primeira década do século XXI.

---

<sup>4</sup> O EDIPET é um grupo de pesquisa cadastrado no diretório do CPNq. Os dados sobre os seus membros e produções podem ser acessados nos seguintes links:  
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7744340308924094>  
<https://edipet.wixsite.com/site/blank-1>

Para tal, será realizada inicialmente uma revisão de conceitos sociológicos pertinentes ao estudo da classe trabalhadora brasileira e de seu redimensionamento na história recente. De forma paralela, serão também apontados atributos próprios das famílias de estudantes de classes populares que conseguem alcançar a progressão escolar. Tendo em vista tais postulados, na última seção deste artigo serão, por fim, apresentados os índices relativos ao perfil socioeconômico e profissional dos trabalhadores-estudantes do Campus São João del-Rei.

## **2 BATALHADORES NOS BANCOS DA ESCOLA**

Na primeira década do século XXI, o amplo desenvolvimento econômico alçado pelo Brasil provocaria repercussão direta na organização social do país. Estima-se que entre 2002 e 2009 o índice de brasileiros enquadrados na classe C subiu de 45,4% para 54,2% (SCALON; SALATA, 2012).

Tal progressão nos anos que antecedem a crise econômica de 2014 foi responsável por uma grande onda de otimismo em torno do sonho desenvolvimentista. Tendo essa nova parcela da população aumentado o seu poder de compra e ampliado o seu acesso a bens culturais, à educação e práticas de lazer, propaga-se a tese sobre o surgimento de uma nova classe média no Brasil. A configuração desse novo cenário, todavia, não foi fruto apenas da atmosfera de crescimento que movimenta o país no período mencionado. A reestruturação mundial das relações de trabalho a partir da instauração do capitalismo financeiro também teve papel primordial na concepção dessa classe emergente brasileira.

A fim de dimensionar tal reestruturação, é pertinente atentar-se para a sua fase imediatamente anterior, instaurada em 1914 com Henry Ford e seu sistema de produção em massa. Conforme explicita Jessé Souza (2012) na introdução de “Os batalhadores brasileiros”, o fordismo destaca-se pela instauração de um modelo disciplinado e repetitivo do trabalho, a partir do qual se firmou um pacto entre patrões e trabalhadores. Em troca do árduo trabalho, doravante realizado em jornadas de oito horas no chão das fábricas, bons salários, poder de compra e períodos de lazer tornam-se a garantia dos empregados.

Para que se cumprisse de forma integral o papel estipulado para o contingente operário, no entanto, mecanismos de vigilância e opressão aos sindicatos foram largamente implantados.

Pode-se dizer que tal acordo resiste praticamente até a segunda metade do século XX, quando fatores econômicos (como a crise do petróleo em 1973) e a dificuldade em se manter a vigilância sobre o trabalho fizeram despencar as margens de produtividade e lucro. Acrescidos a esses fatores econômicos, destaca-se também a influência dos movimentos socioculturais de 1968 que, a partir do vigor estudantil, protestam contra os efeitos sociopolíticos da lógica hierárquica fordista (SOUZA, 2012).

Estabelecido tal contexto, investigam-se a partir da década de 1970 caminhos para uma reorganização do sistema capitalista. A atualização então empreendida teve por objetivo a retomada das taxas de lucro e, ao mesmo tempo, a incorporação dos *slogans* concebidos nos movimentos sociais da década de 1960. Partindo então de uma lógica “antropofágica”, como irá colocar Souza (2012), o capitalismo toma para si as pautas que lhe são contrárias (entre elas as ações a favor da liberdade individual), a fim de trazer para o seu lado os potenciais inimigos.

Nesse processo de inovação, ganha destaque a dinâmica flexível disposta pelo sistema de produção da Toyota. Tal flexibilidade irá traduzir-se não apenas no abandono da produção em massa e adoção do modelo de produção por demandas, mas também em uma sensível modificação das relações trabalhistas. Se no sistema concebido por Henry Ford imperava um expresso vigiar e punir, no Toyotismo prega-se a lealdade e participação direta do operariado na missão empresarial. Consequentemente, por meio dessa nova sistêmica que adotou a retórica da “auto-organização ‘comunicativa’ dos trabalhadores” (SOUZA, 2012, p. 37), reduziram-se radicalmente os gastos com controle e monitoramento dos operários.

Jessé Souza (2012) destaca ainda que é nessa pretensa atmosfera de pertencimento que reside a grande artimanha do capitalismo financeiro. Ao difundir a possibilidade de elocução do trabalhador, o sistema oculta os condicionamentos prévios e os limites gerados em torno do discurso do assalariado. Edificada, pois, a quimera do trabalho flexível e participativo, torna-se mais fácil ocultar as sabotagens às práticas militantes e, conjuntamente, a precarização instituída nas inúmeras relações trabalhistas.

Assim como diagnostica Ricardo Antunes (2010, p. 24), firma-se na atualidade uma espécie de “nova morfologia do trabalho que compreende desde o operariado industrial e rural clássicos, em relativo processo de encolhimento [...], até os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários que se ampliam”.

Toda essa lógica neoliberal, notadamente, implanta-se de maneira contundente no Brasil a partir do governo Fernando Henrique e sua inclinação às privatizações. A flexibilização trabalhista então fundada contribuiria para a miserabilidade imposta à parcela mais pobre da sociedade brasileira, a qual, de forma provocativa, Jessé Souza (2012, p. 25) irá denominar “ralé estrutural”, ou seja, o contingente populacional ignorado pela retórica empreendedorista contemporânea.

O delinear de todo esse histórico logicamente possibilita a compreensão das injustiças sociais ainda permanentes no contexto brasileiro. Entretanto, como apontado acima, é nessa mesma conjuntura que se expande o número de indivíduos ascendidos à classe C e em que se ampliam as condições de acesso à educação.

Reconhecidamente, não se pode deixar de apontar o papel do desenvolvimento econômico, das políticas afirmativas dos governos Lula e Dilma e da busca pela ampliação de capital humano para o relativo progresso alcançado por essa parcela da população. O que se torna intrincado, todavia, é compreender a linha que separa as camadas mais pobres desse país entre os passíveis de ascensão social de um lado e aqueles fadados à eterna miséria e precarização de outro.

O discurso neoliberal prega a iniciativa, a criatividade, o espírito empreendedor como verdadeiros fiéis da balança nesse processo de estratificação social. A capacidade de alcançar melhor poder aquisitivo e, ao mesmo tempo, de atingir níveis de progressão escolar jamais auferidos por seu grupo familiar seria “mérito” daqueles que conseguem se adaptar à flexibilidade do atual mercado de trabalho e ao estilo de vida da classe média.

Porém, faz-se necessário questionar a própria concepção de classe média configurada nesse quadro meritocrata. Sob a perspectiva de Souza (2012), o aspecto econômico não deve ser fator determinante para a investigação desse conjunto emergente. Embora financeiramente esse grupo passe a figurar na coluna do meio das classes sociais do país, seu *habitus*<sup>5</sup> e seu acesso a bens culturais (grande diferencial burguês) não se encaixam nos parâmetros de pertencimento às classes médias.

Ciente do peso desses aspectos socioculturais para a segmentação de classe, Souza (2012) preferirá denominar esses indivíduos ascendentes simplesmente como batalhadores ou como

---

<sup>5</sup> Será considerado a proposição de *habitus* para definir um estilo de vida segundo Bourdieu (1983, p. 82), considerado como um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto”.

“nova classe trabalhadora brasileira”. Podendo ser concebida como uma “elite da ralé” (SOUZA, 2012, p. 51), essa comunidade não prospera pelas pretensas oportunidades de expressão e empreendimento do estado neoliberal. Na realidade, constata-se que

[...] essa classe conseguiu seu lugar ao sol à custa de extraordinário esforço: à sua capacidade de resistir ao cansaço de vários empregos e turnos de trabalho, à dupla jornada na escola e no trabalho, à extraordinária capacidade de poupança e de resistência ao consumo imediato e, tão ou mais importante que tudo que foi dito, a uma extraordinária crença em si mesmo e no próprio trabalho. (SOUZA, 2012, p. 50)

Ao se tomar especialmente o par trabalho-estudo, por sua vez, além desses empenhos de ordem individual, é preciso reconhecer a influência do “capital familiar” (SOUZA, 2012) ou das “práticas socializadoras familiares” (VIANNA, 2005) nos episódios de longevidade escolar das classes populares. Ao contrário da camada que não alcançou a progressão socioeconômica e escolar nos últimos anos, a nova classe trabalhadora brasileira teve como sustentáculo grupos familiares sólidos, não ou menos assombrados pelas mazelas da estrutura monoparental, da criminalidade e dos abusos de ordem sexual, por exemplo (SOUZA, 2012).

Além disso, embora a maioria dos pais desses trabalhadores-estudantes não se envolvam e não consigam se envolver de forma direta nos processos de escolarização de seus filhos, os estudos na área apontam a relevância de práticas específicas do grupo familiar para o êxito escolar desses indivíduos. Ao retomar as pesquisas de Laacher (1990) e Lahire (1997), por exemplo, Vianna (2005) destaca a existência de uma moral específica nesses grupos, orientada para a formação ética, estoica e ordenada desde os pormenores do convívio doméstico.

Todos esses empreendimentos hercúleos parecem de fato justificar o crescente índice de trabalhadores brasileiros que conseguem prolongar sua permanência nos bancos da escola. Todavia, pelo exposto até aqui e pelo que será verificado a seguir, a celebração ainda necessita ser realizada com reservas. A qualificação permitida a esses cidadãos tende a ser voltada para o trabalho “técnico, pragmático e ligado a necessidades econômicas diretas. Inexiste o ‘privilegio da escolha’ para os batalhadores” (SOUZA, 2012, p. 52).

Colocado, portanto, esse contexto de expansiva progressão neoliberal e de uma maquiada precarização do trabalho, é possível postar uma ótica crítica e vigilante em torno dos dados apresentados na seção adiante. Estudando-se de maneira detida os vínculos socioeconômicos e profissionais do público investigado em nossa pesquisa, pretende-se abrir os caminhos para

um dos maiores questionamentos emergidos ao longo deste estudo: no atual processo de enraizamento sociocultural do capitalismo financeiro, haverá espaços de confluência entre a formação plena e a classe trabalhadora no Brasil?

### **3 QUEM SÃO OS BATALHADORES DO IF SUDESTE MG – CAMPUS SÃO JOÃO DEL-REI?**

Os estudantes que trabalham aqui representados são discentes do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), *Campus* São João del-Rei, matriculados em dez cursos, sendo eles: cursos técnicos (5), tecnólogos (3), graduação (1) e pós-graduação (1). Os dados utilizados na discussão deste artigo são de natureza secundária (MATTAR, 1996), cedidos pelo grupo de pesquisa EDIPET.

Os dados fornecidos continham respostas de 244 trabalhadores-estudantes – número total de alunos do *Campus* São João del-Rei que se autodeclararam dentro de tal categoria. A partir desse universo, estimou-se uma amostra mínima composta por 149 participantes para que o nível de confiança da pesquisa fosse de 95% e o erro amostral de 5%. Sendo assim, os 197 questionários preenchidos de modo adequado compuseram a amostra final deste artigo – quantidade maior que o mínimo exigido dado o nível de confiança.

A amostra representada por 197 estudantes participantes da pesquisa possibilitou esboçar o perfil socioeconômico e profissional do grupo analisado. Em relação ao sexo, a maior parte (55%) está representada por mulheres. Quando observado o estado civil, (72%) dos respondentes se declararam solteiros; em relação à idade, (56%) têm entre 20 e 29 anos; (42%) se autodeclararam brancos; (67%) não têm dependentes e (64%) moram na cidade de São João del-Rei, onde também está localizado o *Campus* do IF Sudeste MG.

Caso se optasse por dar luz exclusivamente à estratificação profissional, essa alicerçada nos diferentes graus de importância atribuídos a cada profissional pela sociedade, correr-se-ia o risco de tornar a discussão frágil. Logo, a discussão do perfil parte do princípio de que todos os aspectos de uma sociedade – econômicos, políticos, sociais, culturais – estão intimamente interligados, e de que um sujeito e sua trajetória profissional não se desassocia de seus vínculos familiares e sociais.

É preciso ressaltar que, ao analisar as demarcações da origem social no universo aqui investigado, entende-se que as relações com o estudo e o trabalho possibilitam uma maior compreensão dos elementos que estruturam a nova classe trabalhadora brasileira. Nesse sentido, acredita-se que identificar o perfil dos trabalhadores-estudantes permite um melhor entendimento do contexto e estrutura social no qual estão inseridos.

#### **4 DADOS EMPÍRICOS DO PERFIL PROFISSIONAL**

Antes de se esboçar o perfil profissional do público estudado, é preciso dispor uma constatação prospectiva. Os traços sob investigação demonstram a existência de um forte elo entre os dois perfis estudados, quais sejam, discentes dos cursos técnicos e superiores. Logo, se optou por não discriminar aqui os dados referentes a cada nível de ensino em específico.

O primeiro dos aspectos a ser analisado desse conjunto de dados foram as condições salariais e trabalhistas desses estudantes. Ao estudar tal categoria, consideramos que o campo educacional sofreu, nos últimos anos, perceptíveis efeitos de políticas voltadas para facilitação do acesso às instituições de ensino. Inseriu-se no contexto educacional a participação de integrantes das classes menos favorecidas e daqueles que possuem o trabalho como parte constitutiva e característica de sua identidade. Logo, ao se relacionar os dados da pesquisa realizada pelo EDIPET aos pressupostos de Jessé Souza (2012), sobre o surgimento de uma “nova classe trabalhadora brasileira”, percebe-se o pertencimento dos trabalhadores-estudantes do *Campus* São João del-Rei a esse novo grupo social.

Em relação ao trabalho, (44%) têm carga horária de 44 horas semanais, (75%) trabalham nos turnos matutino e vespertino, (74%) têm um vínculo formal, (79%) têm remuneração menor que um e meio salário mínimo e (49%) têm remuneração entre 1 e um e meio salário mínimo. No que se refere ao estudo, (40%) nunca participaram de atividades extracurriculares, (85%) informaram não receber nenhum tipo de auxílio financeiro disponibilizado aos alunos do IF e (57%) já estudaram à noite. Quando questionados em relação à prioridade entre trabalho e estudo, (56%) disseram ter de priorizar o trabalho, (83%) disseram que às vezes têm dificuldade de aprendizado, (42%) estudam aproximadamente uma hora por semana e (34%) estudam aproximadamente duas horas aos finais de semana. A média geral de horas estudadas semanalmente é de (5,4 horas), a média da importância atribuída ao estudo e ao trabalho – em uma escala de 1 a 9 – é de (9,38) para o estudo e a média atribuída ao trabalho é de (9,24).

Atrelada à condição de trabalhador-estudante, a situação financeira verificada traça um perfil de alunos com baixa renda, com variáveis entre meio e um e meio salário. Essas variáveis relevam as mudanças sociais advindas da implantação do capitalismo financeiro no Brasil. Tais indivíduos inserem-se no mercado de trabalho para subsistência, mas buscam o conhecimento através do estudo como modo de adaptarem-se às condições que o cotidiano lhes impõe.

Nesse contexto destaca-se ainda, conforme exposto por Antunes e Alves (2004), a existência de uma predominância do sexo feminino (55%), o qual reafirma o aumento significativo do trabalho feminino da classe trabalhadora hoje. Além disso, segundo os autores, no tocante à temática salarial, a mulher ainda detém uma média de remuneração inferior ao homem, pois ainda é percebida como uma mão de obra com um menor nível de qualificação. A evidência geral de nosso estudo corroborou a afirmação dos autores ao mostrar que apenas 10% das mulheres possuem uma remuneração maior que um e meio salário, enquanto 34% dos homens alegaram possuir salário maior que esse, representando uma desigualdade em termos salariais.

Além disso, sob a perspectiva de Antunes e Alves (2004), os quais evidenciam que, muitas vezes, por falta de oportunidade, os jovens acabam submetendo-se ao trabalho informal ou de baixo valor no mercado, o esboço por ora apresentado demonstra que, no âmbito dos trabalhadores-estudantes do *Campus São João del-Rei*, 55% dos trabalhadores informais têm entre 18 e 24 anos.

Ao se analisar a renda considerando o tipo de trabalho remunerado formal ou informal, nota-se que (62%) dos trabalhadores formais têm renda entre um salário mínimo e um salário mínimo e meio, enquanto os trabalhadores informais (35%) estão concentrados em uma faixa de renda menor, entre meio salário mínimo e um salário mínimo como se pode observar na tabela 01.

Tabela 1: Renda por tipo de trabalho remunerado (formal/informal).

Renda *	Formal	%	F.A	Informal	%	F.A	Total	%	F.A
Menor que 0,5 salário	3	2%	2%	13	25%	25%	16	8%	8%
Entre 0,5 e 1,0 salário	26	18%	20%	18	35%	61%	44	22%	30%
Entre 1,0 e 1,5 salário	90	62%	82%	6	12%	73%	96	49%	79%
Entre 1,5 e 2,0 salários	7	5%	86%	5	10%	82%	12	6%	85%
Entre 2,0 e 2,5 salários	6	4%	90%	5	10%	92%	11	6%	91%
Entre 2,5 e 3,0 salários	10	7%	97%	3	6%	98%	13	7%	97%
Mais que 3,0 salários	4	3%	100%	1	2%	100%	5	3%	100%
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>146</b>	<b>100%</b>	<b>-</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>	<b>-</b>	<b>197</b>	<b>100%</b>	<b>-</b>

\*Valor de referência do salário mínimo R\$ 937,00 (Lei nº 13.152/2015).

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os dilemas dos estudantes que trabalham, Araújo *et al.* (2009) trata da dificuldade que esses sujeitos possuem em dedicar-se de forma a suprir as demandas impostas no percurso acadêmico. De fato, a média geral semanal de estudo dos alunos investigados é de apenas 5,4 horas. Ainda, quando analisada a frequência acumulada das horas destinadas aos estudos pelos alunos, observa-se que (60%) estudam abaixo dessa média. Ao analisar o desvio médio das horas de estudo, tem-se o valor de (2,66) – valor considerado elevado do ponto de vista estatístico, indicando uma alta dispersão de valores em relação à média. Tal dispersão justifica-se pelas diferentes condições a que os trabalhadores-estudantes se encontram submetidos.

Segundo Antunes e Alves (2004), a classe trabalhadora é heterogênea, fragmentada e complexa. Essa heterogeneidade está representada pelas diferentes ocupações dos trabalhadores-estudantes analisados: atendente, caixa, balconista, vendedor(a), porteiro, eletricitista, motorista, doméstica, trabalhador rural, mecânico, carteiro, assistente de escritório, técnico de segurança do trabalho, manicure, frentista, técnico de informática, professor, profissional autônomo, servidor público. Esse resultado reforça também a perspectiva de Souza (2012), segundo a qual, na luta de classes, todos esses profissionais tendem a ser politicamente abandonados para que possam ser explorados como mão de obra barata e reduzidos à força de trabalho, já que não detêm o conhecimento valorizado pelo mercado.

Em relação às perguntas sobre o grau de importância do trabalho e do estudo, primeiramente, percebe-se que existe uma correlação positiva entre o grau de importância do estudo e as horas de estudo semanal, na qual a cada número acrescentado na escala, tem-se o aumento de aproximadamente 1 hora a mais de estudo. Além disso, é importante ressaltar que o trabalho obteve uma menor média (9,24) em relação ao estudo (9,38). Apesar de ambos os valores serem próximos e considerados altos, mostrando a relevância que essas dimensões possuem para o estudante que trabalha, é interessante enfatizar que, todavia, quando questionados em relação à prioridade, 56% apontaram o trabalho como mais importante. Tal resultado possui íntima relação com as contribuições de Sampaio e Cardoso (2003) ao comprovarem que a dupla jornada pode impedir que o trabalhador que estuda aproveite plenamente sua condição de estudante, uma vez que esse deve priorizar o trabalho enquanto sustento.

Os resultados da pesquisa indicam também que a maior parte dos alunos analisados afirmam não ter condição de apenas estudar. As respostas sobre esse questionamento ratificam o diagnóstico de Araújo *et al.* (2009, p. 48), segundo a qual “o trabalho parece ter invadido todos os poros da vida”. Dentre os relatos obtidos na pesquisa empreendida no *Campus São João del-Rei*, destacam-se afirmações como: “Não [tenho a possibilidade de somente estudar], pois em minha casa meus pais não têm salários significativos para me manter e eu preciso de dinheiro para me sustentar em questão material” (E26).

Ainda, a partir da análise das respostas à questão supracitada, é possível identificar que, embora não seja possível apenas estudar, trabalha-se para ter essa chance (E02), (E11), (E26), (E86):

“Não, pois o meu trabalho auxilia financeiramente nos estudos e não é possível me manter somente com os estudos sem o auxílio financeiro” (E02).

“Não, pois não moro com meus pais e o trabalho me permite arcar com despesas pessoais e dos estudos” (E11).

“Não, pois em minha casa meus pais não têm salários significativos para me manter e eu preciso de dinheiro para me sustentar em questão material” (E26).

“[...] sou mãe solteira e preciso do trabalho para mantê-la, mas acredito nos estudos para um futuro melhor” (E86).

O exemplo de autoconfiança dessa classe emergente apontado por Souza (2012) também pode ser identificado na fala dos trabalhadores-estudantes investigados pelo grupo EDIPET. Percebe-se que eles fazem planos para o futuro a partir da “crença em si mesmo e no próprio trabalho” (SOUZA, 2012, p. 50). O propósito dos alunos em relação ao estudo está associado à possibilidade de ascensão social e reposicionamento no mercado de trabalho, conforme evidenciam os excertos (E19), (E34), (E53), (E123), (E172):

“Meu objetivo a curto prazo é entrar no mercado de trabalho e a longo prazo abrir uma empresa” (E19).

“Colocar todo meu conhecimento adquirido no curso em prática na minha empresa, visando melhorar falhas e ampliar horizontes” (E34).

“Me estabilizar na área específica com boa remuneração e um ótimo ambiente de trabalho” (E53).

“Conquistar uma vaga de emprego melhor remunerado e na área administrativa do meu local de trabalho atual” (E123).

“Conseguir trabalhar na área em uma empresa de grande atuação no mercado” (E172).

Notadamente, todos esses dados apontam tendências que se apresentam como elementos significativos no processo de formação desses estudantes face às exigências do mercado de trabalho na contemporaneidade e da disseminação da cultura empreendedora e individualista, típica do capitalismo contemporâneo. A primeira tendência destaca-se pela família como elemento pré-reflexivo (SOUZA, 2012) que, de maneira indireta, leva o estudante à valorização da educação e o convence da necessidade dos estudos perante o contexto social vivenciado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacado ao início deste artigo, estudos como os de Maria José Braga Vianna (2005) apontam que a mobilização familiar (muitas vezes periférica e indireta nas classes populares) já é efetivamente parte responsável pela ascensão da nova classe trabalhadora que aspira a autossuperação, a prosperidade do grupo familiar e sucesso escolar.

No contexto em discussão, a família representará, na maioria das vezes, a possibilidade da efetivação do projeto educacional traçado. Entre outros elementos, os membros familiares serão responsáveis por proporcionar práticas educativas e planos de ação essenciais para o direcionamento e adequação ao *modus operandi* dos sistemas de ensino tradicionais, além de fornecerem suporte nas inúmeras atividades cotidianas, que concorrem com os afazeres do estudo.

Já a segunda tendência a ser destacada nos episódios de progressão escolar nas classes populares relaciona-se à capacidade de adaptação e perseverança desses sujeitos frente à inconstância e vulnerabilidade social por eles vivenciada (SOUZA, 2012). Mesmo com toda a gama de adversidades impostas pelo meio social, a nova classe batalhadora acredita no próprio sucesso, mesmo que tenha que abrir mão das atividades de lazer e das próprias horas de descanso necessárias à preservação da saúde. Na pesquisa realizada pelo grupo EDIPET, essa faixa populacional pode ser representada pelos discentes que justificaram o sacrifício de conciliação entre trabalho e estudo em prol da busca por oportunidades e de proporcionar um futuro melhor para os filhos.

Disposto tal cenário, observa-se que tais indivíduos podem creditar na educação técnica e tecnológica (em sua maioria) a esperança de que essa formação (profissionalizante) lhes proporcionará uma oportunidade de mudança em suas trajetórias profissionais e, consequentemente, de vida. Contudo, depreende-se que, por si só, o acesso à educação não garante imediatas ou futuras possibilidades de êxito escolar ou ascensão profissional ao discente oriundo de famílias pobres. Logo, mostram-se necessárias estratégias de auto investimento e acompanhamento educacional, além da garantia de políticas assertivas para o alcance do projeto profissional do aluno pertencente à “ralé brasileira”.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. A Nova Morfologia do Trabalho, suas Principais Metamorfoses e Significados: um balanço preliminar. In: ANTUNES, Ricardo; LEHER, Roberto; BAHIA, Lígia. **Trabalho, Educação e Saúde – 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, pp. 335-351, maio/ago, 2004. Disponível em: <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0184.pdf>. Acesso em 11 ago. 2017.

ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia: um olhar crítico**. São Paulo: Contexto, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: edição compacta**. São Paulo: Atlas, 1996.

SAMPAIO, Helena; CARDOSO, Ruth C. L. Estudantes Universitários e o Trabalho. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 26, 2003. Disponível em: [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_26/rbcs26\\_03.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm). Acesso em: 20 mar.. 2012.

SCALON, C.; SALATA, A. R. Uma Nova Classe Média no Brasil da Última Década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), v. 27, p. 387-407, 2012.

SOUZA, Jessé. Uma nova classe trabalhadora brasileira? In: \_\_\_\_\_. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes; ANDRADE, Cleide L de. O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 57, p. 3-19, 1986.

VIANNA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, 26 (90), 2005, p. 107-125.

## **THE SOCIOECONOMIC AND PROFESSIONAL PROFILE OF STUDENT-WORKERS OF IF SUDESTE MG - CAMPUS SÃO JOÃO DEL-REI**

***Abstract:** This article presents the socioeconomic and professional profile of student workers of IF Sudeste MG – Campus São João del-Rei, based on a research undertaken between 2015 and 2017 in that institution. The professional profile of the students is outlined considering the argument of Jessé Souza (2012) about the emergence of a “new Brazilian working class”. The study also investigates how the traits of these subjects influence their projects involving education. In order to present this relation, data on the journey and type of work, occupation, income and the importance attributed by students to studies and work are listed. The results indicate the impossibility of exclusive dedication of most of the student workers to studying. Thus, at the end of the text, the indispensability of permanence policies for the academic formation of the analyzed subjects is pointed out.*

***Keywords:** Worker-student. School permanence. New working class.*

---

## **A APLICABILIDADE DA TEORIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0109

**SILVA, Ronison Oliveira da** – ronison.msc@gmail.com  
Instituto Federal do Amazonas – IFAM Campus Manaus Centro  
Avenida Sete de Setembro  
69020-120 – Manaus – Amazonas– Brasil

**FERREIRA, Júlia Angélica de Oliveira Ataíde** – juliaangelicaantigo@ifam.edu.br  
Instituto Federal do Amazonas – IFAM Campus Manaus Centro  
Avenida Sete de Setembro  
69020-120 – Manaus – Amazonas– Brasil

**DUARTE, Tayna Bento de Souza** – tayna.duarte@ifam.edu.br  
Instituto Federal do Amazonas – IFAM Campus Manaus Centro  
Avenida Sete de Setembro  
69020-120 – Manaus – Amazonas– Brasil

**Resumo:** *O presente artigo tem por objetivo evidenciar a Teoria da Problematização com o Arco de Magueréz como caminho metodológico a ser aplicado na Educação de Jovens e Adultos. Na seara das metodologias ativas, este é um método que se caracteriza por considerar o aluno como protagonista na resolução dos problemas abordados em sala de aula. Os procedimentos de pesquisa utilizado para a construção deste estudo foram o método bibliográfico conceitual e um levantamento da utilização desta teoria artigos publicados em revistas qualificadas no período entre 2014 e 2019. Os resultados apontam que o emprego desta teoria na Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para a formação de alunos cômnicos de seu papel na sociedade. Além da produção de conhecimentos mediada pelo professor, esta metodologia permite que os alunos desenvolvam o raciocínio crítico em relação aos diversos contextos a eles apresentados. Outro resultado advindo desta metodologia é a proposição de soluções para as situações debatidas durante as cinco fases do Arco de Magueréz. Isto auxilia os alunos no desenvolvimento de um caráter atitudinal transformador, através de intervenções positivas no ambiente em que estes discentes se encontram inseridos.*

**Palavras-chave:** *Problematização. Hipóteses. Soluções.*

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos temas recorrentes na seara educacional é o uso de metodologias ativas (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017) por parte dos docentes atuantes nas mais diversas vertentes de ensino. Entende-se que a prática desta ação seja uma forma de suplantar o chamado modelo tradicional de ensino (KRÜGER; ENSSLIN, 2013), através da adoção de um método (SEVERINO, 2007) cujas características são o protagonismo do discente mediado pelo professor na construção do conhecimento. Na literatura científica, uma destas metodologias ativas (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017) existente é a denominada Teoria da Problematização através do Arco de Magueréz (BERBEL, 2011; 2012), o qual de maneira sintetizada é formado por cinco passos sequenciais e distintos cuja aplicabilidade tem por objetivo a resolução de uma situação-problema (VENTURA, 2002).

Nesse sentido, o presente estudo visa apresentar os principais aspectos atinentes a Teoria da Problematização com o Arco de Magueréz (BERBEL, 2011; 2012), bem como a possibilidade de aplicação desta vertente aqui destacada na Educação de Jovens e Adultos. Enfatiza-se que este tipo de metodologia ativa (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017) pode contribuir na formação do alunado das turmas de EJA. Um dos efeitos esperados com isto é o desenvolvimento do pensamento crítico a respeito das situações apresentadas nas salas de aula que careçam de uma resposta consistente.

Este artigo tem por objetivo geral evidenciar a Teoria da Problematização com o Arco de Magueréz (BERBEL, 2011; 2012) como proposta de prática docente na Educação de Jovens e Adultos. Quanto a sua estrutura, o texto encontra-se dividido da seguinte forma: esta primeira parte introdutória; seguida de um segundo tópico que versa sobre a Teoria da Problematização. A terceira seção aborda sobre a Educação de Jovens e Adultos. A quarta parte descreve os procedimentos metodológicos adotados para esta produção textual. O quinto momento relata 3 casos de aplicabilidade das cinco fases do Arco de Magueréz. O sexto tópico lista as fontes consultadas para este estudo, seguidas da versão em inglês do resumo, denominada *abstract*.

## **2 TEORIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ**

Em seu estudo, Bordenave e Pereira (1982) descrevem as cinco etapas que compõem a estrutura do Arco de Maguerz (BERBEL, 2011; 2012). As fases são: a) observar a realidade, a qual também pode ser chamada de levantamento do problema; b) pontos chave, o qual corresponde a reflexão feita pelos alunos focalizada no problema; c) teorização, que consiste na leitura dos conceitos e definições de estudos que relatam sobre a problemática evidenciada; d) hipótese de solução, a qual representa uma possibilidade de resposta para a situação-problema (VENTURA, 2002), e; e) aplicação à realidade, na qual a solução adotada é implementada e colabora para a transformação do contexto analisado no decurso da prática das fases que compõem o referido arco.

Berbel (2012) destaca a Metodologia da Problematização aliada ao uso do Arco de Maguerz como caminho metodológico a ser utilizada no processo de ensino. Entre os aspectos enfatizados por esta autora em relação a este método (SEVERINO, 2007) é de que o mesmo se notabiliza por concentrar a atenção do alunado a um recorte da realidade (BERBEL, 2011), o qual é o objeto de estudo considerado na prática desta vertente de ensino. O intuito disto é propor soluções para as situações-problema (VENTURA, 2002) apresentadas e por meio disso efetuar a transformação da realidade através da implementação das soluções propostas no processo de construção do conhecimento.

O estudo de Miranda e Haupt (2013) aponta que o Arco de Maguerz consiste num método (SEVERINO, 2007) cujo aspecto principal é da possibilidade de abordar assuntos por meio da busca de respostas para problemas reais. Através do uso desta metodologia os discentes são estimulados a raciocinar de forma analítica em relação as situações que lhe são apresentadas com o intuito de apresentar a elas uma solução consistente e viável. Os autores enfatizam que a utilização deste método (SEVERINO, 2007) é capaz de dotar os discentes a atuar em diferentes contextos através deste caráter da resolução das situações-problema (VENTURA, 2002) debatidas em sala de aula.

Por sua vez, Franzoni, Cruz e Quartieri (2019) relatam que metodologia da problematização pode contribuir de forma profícua para a formação docente, além de fazer com que o alunado passe a adotar uma postura mais ativa em relação aos problemas existentes em sua realidade. No campo da formação de professores, a prática rotineira das etapas que compõem o Arco de Maguerz é benéfica por dois motivos. O primeiro deles abarca o dinamismo na disseminação

dos conteúdos, os quais passam a ser trabalhados de forma ativa junto aos discentes nos espaços de aprendizagem (OLIVEIRA et al., 2018). O segundo fator engloba o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem, os quais passam a considerar os problemas dos contextos dos alunos, o que estimula o raciocínio e faz com que eles tenham uma visão crítica de suas respectivas realidades e contextos sociais.

De posse destas informações, depreende-se que o Arco de Maguerez (BERBEL, 2011; 2012) pode ser considerado como uma metodologia ativa (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017) de ensino, posto que tem como objeto de estudo um recorte (BERBEL, 2012) da realidade debatida e propõe soluções para uma situação-problema (VENTURA, 2002) apresentada, diferente do modelo tradicional de ensino (ARAÚJO, 2011) o qual se limita a reproduzir com fidelidade o que está contido em apostilas e slides. Este método (SEVERINO, 2007) apresentado se notabiliza por estimular o raciocínio por parte do estudante na resolução de problemas, o que torna o processo de ensino e aprendizagem dinâmico e profícuo.

## **2.1 Etapas do Arco de Maguerez**

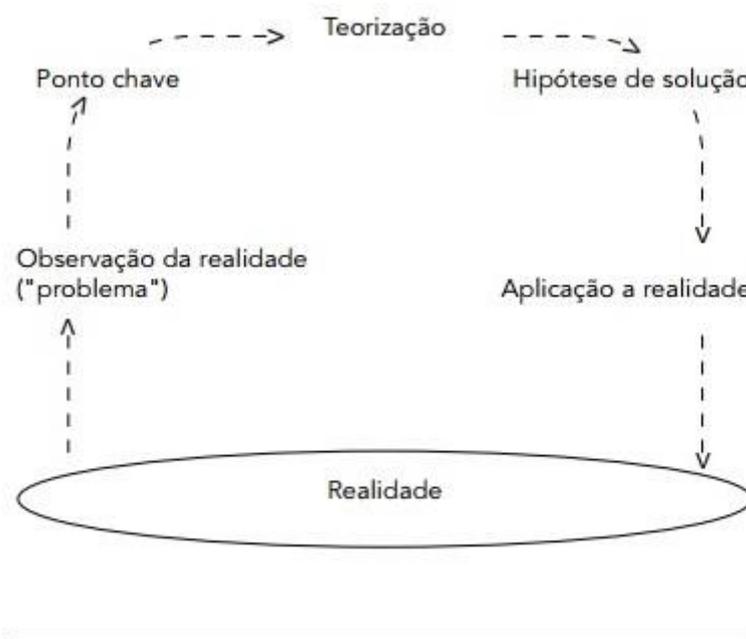
O esquema do Arco, desenvolvido por Maguerez (1966;1970) se notabiliza por ser uma proposta pedagógica antagônica ao que é visto na chamada educação bancária (CARBONARI, 2015; FREIRE, 1980), na qual o alunado é visto como um depósito de conhecimentos e adota uma postura passiva, na qual apenas recebe os conteúdos do profissional docente, sem demonstrar um nível mais elevado de raciocínio ou de interação com o educador. Destarte, compreende-se que o Método da Problematização é um caminho pedagógico que encoraja o aluno a pensar, tendo a realidade como pano de fundo e um recorte (BERBEL, 2012) da mesma como objeto de estudo, a qual possui problema que carece de uma solução viável e factível de ser posta em prática.

A adoção desta metodologia de ensino possibilita ao educando transformar em ações o conhecimento que lhe é transmitido, o que configura uma práxis (KOSIK, 2002) de caráter transformacional, na qual o aluno é instigado ao exercício da reflexão seguida da ação, tendo o professor como mediador do processo de construção do conhecimento.

Uma das características desta perspectiva metodológica é a interação entre educador e educando, a partir da propositura de uma situação-problema, onde o aluno mandatoriamente terá de exercer sua capacidade de raciocínio para elaborar as soluções que possam atender de maneira consentânea a problemática advinda do contexto em estudo. Esta proposta

pedagógica possui similitudes com os princípios da metodologia científica (SEVERINO, 2007), a qual se notabiliza pelo estudo dos fenômenos, a partir da proposição de hipóteses a um determinado problema de pesquisa. Cumpre informar que essas hipóteses inicialmente levantadas pelo pesquisador podem ou não serem confirmadas ou validadas no decurso de sua investigação científica.

Figura 1: Etapas do processo de aprendizagem na Metodologia da Problematização



Fonte: Pereira (2003, p.1532).

Em síntese, as etapas que compõem a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez (1966;1970) são:

Fase 1: Observação da Realidade. Nesse primeiro momento, é realizada uma observação da realidade, e a partir de um recorte (BERBEL, 2012) da mesma é escolhido um problema, o qual é atinente ao tema que está sendo trabalhado pelo educador junto ao seu alunado. Importante registrar que aqui o problema ainda não foi teorizado, mas apenas identificado. É sobre ele que as atenções e esforços serão concentrados para que se chegue a uma solução que possa ser colocada em prática. Nesta fase pode ser que mais de um problema seja identificado no recorte da realidade em estudo, entretanto, o trabalho a ser desenvolvido com foco nestas problemáticas é individual, ou seja, um de cada vez.

Fase 2: Pontos – Chave. Neste estágio da metodologia é promovido um debate com o intuito de detectar e elencar os pontos-chave (COLOMBO; BERBEL, 2007) que originaram o problema em questão. Esta compreensão a respeito das causas e dos fatores que contribuíram para a existência do problema em debate é relevante pelo fato de suscitar nos alunos o senso da investigação científica, a qual possui como elemento basilar a adoção de um método (SEVERINO, 2007). Além de reconhecer que o problema faz parte do recorte da realidade (BERBEL, 2012) selecionado, o alunado consegue elencar as razões e circunstâncias que acarretaram na sua existência.

Fase 3: Teorização. Esta etapa tem como ponto focal de atenção a realização do estudo (BERBEL, 2012) sobre o que fora averiguado na fase anterior relativa ao debate dos pontos e elementos que contribuíram para a existência do problema em questão. Nesta fase da Metodologia da Problematização é realizada uma discussão e reflexão com o intuito de se chegar as conclusões a respeito das perguntas que norteiam a feitura do esquema do Arco (MAGUEREZ, 1966;1970; BERBEL, 2012). Nesse viés pedagógico, a teorização (PEREIRA, 2003) consiste na explicação a respeito do problema abordado tendo como base de sustentação o conhecimento científico. É o recorte da realidade (BERBEL, 2012) sendo desvelado através das teorias correlatas ao problema que está sendo tratado na aplicação das fases da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres. Pereira (2003) relata que nesta fase ocorre uma espécie de confronto entre o que se detectou na observação da parcela da realidade estudada com o que a sua respectiva teorização, o que irá suscitar a realização do quarto momento do esquema do Arco.

Fase 4: Hipóteses de solução. Uma hipótese (PRODANOV; FREITAS, 2013) pode ser considerada como uma resposta de cunho provisório ao problema inicialmente definido como objeto de estudo, a qual necessita ser validada para que lhe seja conferida a devida confiabilidade e credibilidade. Esta fase se notabiliza por ser o momento em que os discentes serão estimulados a propor as possíveis soluções ao problema em questão. Neste momento, cabe ao educador, na condição de mediador do processo de aprendizagem ouvir atentamente as soluções propostas pelos alunos, bem como avaliar a viabilidade de cada uma delas. Cumpre destacar a interface constante entre o aluno e a parcela da realidade sobre a qual ele debruça suas atenções e propõe alternativas de elucidação para o problema. Trata-se de um processo que envolve o aprendizado seguido da transformação do recorte da realidade em estudo (BERBEL, 2012).

Fase 5: Aplicação (Prática). Esta fase implica a adoção prática de uma ou mais das hipóteses (BERBEL, 2012) inicialmente levantadas para responder ao problema de pesquisa presente na parcela de realidade (BERBEL, 2011) evidenciada ao longo das fases da Metodologia da Problematização. Nota-se que este caminho metodológico se mostra como uma metodologia a qual não considera o aluno como um mero espectador em sala de aula, mas sim como um sujeito capaz de observar, pesquisar, analisar e propor soluções para as situações-problema que lhe são apresentadas. Isto possibilita a formação de um discente mais apto a contribuir de maneira consentânea com o ambiente no qual encontra-se inserido ao conhecer e aplicar os passos presentes no Arco de Maguerez. Nota-se que o cerne desta metodologia possui similitude com a pedagogia problematizadora (FREIRE, 1980), a qual se contrapõe a educação bancária (CARBONARI, 2015; FREIRE, 1980) e tem como um de seus principais intentos emancipar e humanizar o discente. Nesse sentido, educar não significa apenas transmitir uma gama de conhecimentos constantes em um programa pedagógico, mas sim proporcionar ao educando a liberdade (FREIRE, 1980) de enxergar de maneira crítica a realidade e o ambiente no qual ele se encontra inserido.

### **3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Guichard e Ribeiro (2016) apontam a educação de jovens e adultos (EJA) carece de uma atenção maior, uma vez que sua oferta exige a compreensão do contexto social de cada aluno participante. Dentre as ações necessárias para que o EJA possua a atenção que lhe é devida, os autores mencionam os investimentos por parte do ente público e profissionais preparados para atuar nesta vertente educacional. A educação pode ser considerada uma política pública, a qual para ser bem-sucedida necessita não somente dos aportes financeiros, mas também a compreensão da finalidade dos programas educacionais. Esse entendimento é mister para que todos os atores envolvidos na concretização da EJA trabalhem alinhados com os objetivos desta iniciativa no âmbito da educação.

Na interpretação de Oliveira (2018), nos tempos hodiernos a EJA ainda sofre, ainda que de maneira moderada, um preconceito pelo fato de atender as classes menos abastadas da população. Na fala deste autor, isto acontece pelo fato de haver quem compreenda a EJA como um programa que existe para preencher lacunas. É oportuno salientar que, consoante a Constituição Federal (BRASIL, 1988) a educação é um direito de todos e deve ser de alcance

principalmente da população menos favorecida. Enfatiza-se que é justamente a educação o instrumento capaz de fazer com que os sujeitos menos abastados se capacitem e tenham condição de transformar positivamente a sua realidade, bem como o ambiente do qual fazem parte (ANDRADE, 2016).

Com base na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a autora Peixoto (2015) indica que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica. A finalidade da existência desta vertente educacional é prover aos indivíduos que não completaram os seus estudos na idade ideal. Nesse contexto, os estudantes podem obter aprendizados significativos e necessários para o exercício da cidadania, como, por exemplo, o domínio da leitura e da escrita. Isto reforça o caráter social da EJA, a qual pode, através da difusão de conhecimentos, formar alunos cidadãos e cientes de seu poder de emancipação através da educação.

Ao abordar sobre a Educação de Jovens e Adultos, Sant Ana, Andrade e Parreira (2019) contextualizam esta modalidade educacional com os baixos índices de escolarização e analfabetismo presentes em décadas passadas no cenário brasileiro. A explanação destes autores remete as bases da educação profissional e tecnológica (CIAVATTA, 2005; MOURA, 2012; SAVIANI, 2008), cujo retrospecto histórico é marcado pela dualidade na educação. Enquanto os saberes propedêuticos eram um privilégio restrito as classes afortunadas, os filhos dos trabalhadores aprendiam os conhecimentos mínimos para ofícios braçais e operacionais, o que configura as diferenças sociais presentes em diversos campos, dentre eles o acesso à educação.

Godinho e Fischer (2019) destacam um problema existente no âmbito da EJA: a diversidade de práticas pedagógicas. Na visão destas autoras, este aspecto não pode ser considerado positivo, uma vez que não gera o resultado esperado no ensino e aprendizagem. Pelo contrário: esta miscelânea de métodos utilizados na Educação de Jovens e Adultos ocasiona dispersão, pois as práticas docentes não estão alinhadas com os objetivos destas iniciativas educacionais. Godinho e Fischer (2019) descrevem duas visões diferentes a respeito da EJA. A primeira delas é presente nos programas alfabetizadores e se notabiliza por ter um caráter assistencialista. Já a segunda ótica está assentada nos princípios de Freire (1996) e defende a autonomia dos indivíduos através de uma leitura crítica do mundo. Enfatiza-se que a emancipação dos sujeitos é uma concepção que tem por intuito a existência de um quadro social menos desigual. Os alunos formados devem, através dos conhecimentos adquiridos,

contribuir positivamente com o meio do qual fazem parte, o que configura a transformação da parcela da realidade apresentada aos discentes (BERBEL, 2012).

Para este estudo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser considerada como uma modalidade educacional destinada aos sujeitos que não completaram seus estudos na infância e adolescência. O objetivo deste tipo de educação é formar estudantes através do ensino de conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania. Para que a EJA seja bem-sucedida no que tange a sua execução, é necessário que as estratégias de aprendizagem estejam alinhadas com os objetivos dos programas educacionais. Esta educação deve focalizar na realidade e no contexto dos seus estudantes, uma vez que é esta atenção especial deve ser considerada com vistas a emancipação dos sujeitos.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica seguida de um estudo bibliométrico. Gil (2010) destaca que as pesquisas bibliográficas são constituídas por consultas em artigos publicados em periódicos qualificados, dissertações de mestrado, teses de doutorado e anais de eventos científicos. As produções textuais a respeito da Teoria da Problematização e da Educação de Jovens e Adultos foram coletadas nas bases de dados *Google Acadêmico*.

No que tange aos estudos bibliométricos, Su e Lee (2010) atestam que esta metodologia possui natureza quantitativa e se notabiliza por permitir ao pesquisador o mapeamento das produções bibliográficas num determinado campo do saber num espaço temporal definido. Para que este tipo de pesquisa logre êxito, é necessário que o investigador defina os parâmetros que serão utilizados para a seleção das produções textuais. Foram analisados estudos publicados entre 2014 e 2019. Com relação aos critérios de descarte de textos sobre a aplicabilidade do Arco de Magueres foram adotados os seguintes parâmetros: a) artigos anteriores ao ano de 2014; b) trabalhos de conclusão de curso ou de pós-graduação *lato sensu*; c) trabalhos cuja aplicação do Arco de Magueres não foi feita na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Para a realização do presente estudo, efetuou-se a busca por estudos cujo enfoque fosse a aplicação da Teoria da Problematização na Educação de Jovens e Adultos. Foram localizadas

59 produções textuais no intervalo de tempo entre 2014 até 2019. Entretanto, observou-se um baixo volume de artigos que retratassem a aplicação da Teoria da Problematização na EJA. Diante dessa constatação, os 3 trabalhos que atendiam de maneira plena ao objetivo geral do presente estudo foram analisados considerando os resultados obtidos com a adoção e prática das etapas que compõem o Arco de Magueréz.

## **5 APLICABILIDADE DO ARCO DE MAGUERÉZ NA EJA**

Este trecho do estudo é fruto de um estudo bibliométrico (SU; LEE, 2010), o qual buscou identificar evidências teórico-empíricas sobre a aplicação da Teoria da Problematização na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Na primeira fase de busca por trabalhos que atendessem aos objetivos do presente estudo foram localizadas 50 produções textuais que versavam sobre o Arco de Magueréz. Entretanto, deste montante inicialmente detectado, poucos eram os registros bibliográficos cujo campo de aplicação ocorreu na EJA.

Após a aplicação dos critérios de descarte de trabalhos mencionados anteriormente, foi possível identificar os resultados presentes nas produções analisadas nos subtópicos a seguir:

### **5.1 O estudo de Santos e Klein (2014)**

O trabalho intitulado “Implementação de atividades de educação ambiental entre jovens e adultos, a partir da metodologia da problematização”, das autoras Cleonice da Silva Santos (2014) teve como objeto de estudo uma escola da rede estadual do município de Kaloré, no estado do Paraná. A opção pela educação ambiental se deu por conta dos problemas correlatos a esta área nos locais próximos a escola analisada. Um projeto de conscientização sobre a preservação do meio ambiente foi desenvolvido por 20 alunos do Ensino Fundamental. A idealização desta iniciativa contou com a prática das cinco etapas do Arco de Magueréz. A primeira etapa deste método foi realizada através da entrevista de 50 sujeitos, dentre eles, alunos do EJA e moradores de Kaloré, os quais responderam um questionário sobre os problemas ambientais da região.

Esta sequência de questões semiestruturadas foi concluída com um convite aos entrevistados para participar em oficinas voltadas para a questão da sustentabilidade. O aceite a este convite foi unânime entre os respondentes. Dentre os problemas ambientais detectados, a poluição da água foi o que se mostrou mais frequente nas respostas dos entrevistados.

Os resultados dessas entrevistas auxiliaram os alunos no desenvolvimento da segunda fase do arco, que é denominada de pontos-chave. A execução desta etapa consistiu na análise das respostas obtidas nos questionários. Com vistas a tornar este processo mais fácil, as afirmações dos respondentes foram organizadas em planilhas eletrônicas para melhor visualização. A fase de teorização ocorreu através de pesquisas em fontes bibliográficas e digitais. Buscou-se compreender os malefícios causados pela poluição da água, bem como os seus efeitos para o meio ambiente. (SANTOS; KLEIN, 2014).

Na etapa da formulação das hipóteses de solução, o grupo de trabalho do projeto idealizou quatro soluções para o problema da poluição da água em Kaloré. As ações propostas foram: a) realização de coleta de óleo de cozinha; b) promoção de oficinas com vistas ao ensino de formas ecologicamente corretas de reutilização de óleo comestível, e; c) o estabelecimento de parcerias com órgãos como prefeitura e departamentos de saúde (SANTOS; KLEIN, 2014).

A aplicação das soluções a realidade ocorreu inicialmente com a coleta do óleo usado na comunidade. Além disso, os 20 alunos do projeto participaram por uma qualificação, a qual ensinou a como fazer sabão neutro nos formatos em barra e líquido. Outra fase de aprendizado foi a produção de sabonetes artesanais.

Dentre os resultados obtidos, ocorreu o convite do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS da região para ministrar um curso de produção de sabonetes para um grupo de alunos idosos. Além disso, foram realizadas oficinas cujo enfoque foi o reaproveitamento de garrafas PET. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos conseguiram entender a dimensão dos males causados pela poluição da água, bem como outros tipos de degradação ambiental.

O projeto conseguiu mobilizar a comunidade para o desenvolvimento de uma consciência ambiental, além de ensinar maneiras de reutilização de materiais que até então eram despejados em locais inadequados. Isto reforça a eficácia do Arco de Magueréz, o qual além de dar mais dinamismo aos processos de ensino e aprendizagem, pode fazer com que os alunos consigam intervir positivamente em seus respectivos ambientes (ANDRADE, 2016).

## **5.2 O estudo de Klein e Barin (2018)**

O trabalho intitulado “O arco de Magueréz como estruturador do ensino de Química na modalidade EJA, de Vanessa Klein e Cláudia Smaniotto Barin (2018) consiste num relato de

experiência. O intuito deste estudo foi narrar as vivências oriundas de uma aula experimental para estudantes de uma escola pública no município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

No relato, a experiência é descrita com base nas cinco etapas previstas na metodologia. Assim sendo, a etapa da observação da realidade foi elucidada através de uma história em quadrinhos com a problemática a ser resolvida, que se tratava do PH (Potencial Hidrogênico) do solo. Logo em seguida, efetuou-se a discussão dos pontos – chaves e a teorização do tema proposto, onde foram apresentados conceitos científicos que facilitaram a resolução do problema. Nesse sentido, foram explanados conceitos como: ácidos, base, sais e óxidos (KLEIN E BARIN, 2018).

Após a execução destes passos e através do diálogo entre os alunos com base nos conceitos apresentados, foi feito o levantamento das hipóteses para a solucionar o problema. A etapa final a aplicação correspondente a aplicação das soluções na realidade consistiu na tentativa dos alunos em solucionar o problema apresentado com atividades experimentais. Eles fizeram uso de várias substâncias químicas, para que soubessem identificar qual a substância ideal para corrigir um solo ácido (KLEIN E BARIN, 2018).

Os resultados provenientes da aplicação da Teoria da Problematização com o Arco de Magueréz no estudo de Klein e Barin (2018) demonstraram maior participação e engajamento dos estudantes na proposição de soluções para o problema apresentado. Além do aspecto propositivo, a prática deste método colaborou para que os alunos da Educação de Jovens e Adultos desenvolvessem uma visão mais crítica a respeito da realidade que os cerca. Isto demonstra que o conhecimento produzido durante as aulas não fica restrito somente ao campo do ideário, uma vez que há a relação nítida entre teoria e prática (SAVIANI, 2008), além da intervenção positiva por parte dos estudantes em seus respectivos ambientes de convivência, o que auxilia na transformação de uma parcela das suas realidades (ANDRADE, 2016; BERBEL, 2012).

### **5.3 O estudo de Oliveira, Araújo-Jorge e Carvalho (2017)**

O trabalho denominado “Estratégias interativas para a educação e promoção da saúde no ensino de jovens e adultos: uma experiência sobre tuberculose”, dos autores Oliveira, Araújo-Jorge e Carvalho (2017) narrou o desenvolvimento de uma atividade voltada aos alunos de EJA no Rio de Janeiro. O tema desenvolvido nas aulas de Ciências foi a tuberculose, com o intuito de produzir conhecimentos sobre esta enfermidade junto aos educandos participantes

da pesquisa. Além da Teoria da Problematização, foram utilizadas premissas do autor Paulo Freire (2008).

A população analisada no referido estudo foi composta por duas turmas (denominadas como A e B, respectivamente) que integravam o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). As professoras das turmas aplicaram um questionário com 8 questões sobre tuberculose, com o intuito de aferir o nível de conhecimento dos alunos a respeito desta doença. Em adição a isto, grupos foram formados com vistas a promover a redação de textos sobre tuberculose, além de rodas de conversa e a solicitação da realização de trabalhos sobre o tema central do estudo (OLIVEIRA; ARAÚJO-JORGE; CARVALHO, 2017). A pesquisa foi desenvolvida em quatro aulas de ciências no PEJA, através dos seguintes passos:

- Primeira aula: explicação aos alunos dos objetivos da pesquisa; requisição da assinatura para cessão dos direitos de imagem e aplicação de questionário;

- Segunda aula: com os resultados dos questionários, foram formados os grupos para produção textual sobre tuberculose, mas sem consulta a livros ou demais fontes. As rodas de conversas foram realizadas para observar a realidade, conforme os passos da teoria da problematização (BERBEL, 2012; PEREIRA, 2003). O intuito disto foi conhecer o nível de conhecimento prévio, consoante os princípios de Freire (2008).

- Terceira aula: esta etapa foi praticada no laboratório de informática. Foi solicitado aos alunos que pesquisassem na internet questões sobre tuberculose. Isso contribuiu para que os estudantes identificassem os pontos-chave (BERBEL, 2012) do problema apresentado. Ao final da aula, foi proposta uma atividade que consistia a criação de um informativo focalizado na tuberculose. A turma B concordou com a realização da tarefa, entretanto, a turma A propôs a troca da atividade pela apresentação de uma encenação teatral, a qual foi aceita pela docente da classe (OLIVEIRA; ARAÚJO-JORGE; CARVALHO, 2017).

- Quarta aula: os alunos das duas turmas realizaram a leitura e discussão dos trabalhos, os quais se notabilizavam pela elaboração das hipóteses e a proposição das soluções ao problema apresentado (BERBEL, 2012; PEREIRA, 2003). A turma B produziu um folder informativo, o qual foi distribuído para as outras turmas do PEJA. Já a turma A entregou os seus textos produzidos para a peça teatral compilados num único texto. Assim, as duas turmas compartilharam com as demais tu

Os autores concluíram que a prática do Arco de Maguerez tornou o processo de aprendizagem mais dinâmico, o que fez com que os alunos das turmas A e B do PEJA compreendessem o problema da tuberculose para a saúde. Além disso, houve a apropriação dos conhecimentos correlatos a esta enfermidade, os quais embasaram as propostas de solução para o problema em destaque. Além disso, Oliveira, Araújo-Jorge e Carvalho (2006) salientam a necessidade de os docentes adotarem estratégias diferenciadas de ensino, as quais possam estimular a participação dos estudantes da EJA, os quais muitas vezes chegam as aulas cansados após um dia exaustivo de trabalho (PAIVA, 2006).

Tendo em vista que o cunho pedagógico previsto no esquema do Arco de Maguerez tem o intuito de modificar a realidade por meio da aplicação do conhecimento construído durante o processo vivenciado nas cinco etapas (BERBEL, 2011); (PEREIRA, 2003); (BERBEL; GAMBOA, 2011), percebe-se nos relatos acima, experiências exitosas de sua aplicabilidade na Educação de Jovens e Adultos. É notável dois aspectos da metodologia presentes nos relatos: o aluno como protagonista principal do processo de ensino e aprendizagem e o professor como mediador metodológico.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo demonstrou que a Teoria da Problematização com o Arco de Maguerez pode ser um caminho metodológico viável a ser aplicado na Educação de Jovens e Adultos. A prática correta dos cinco passos que compõem esta metodologia estimula os estudantes a desenvolverem uma visão crítica a respeito dos problemas que são apresentados em sala de aula. As especificidades dos alunos da EJA exigem que as instituições que ofertam esta modalidade de ensino desenvolvam estratégias que tornam o processo de ensino e aprendizagem mais interessante ao alunado.

O decurso deste estudo demonstrou três casos de sucesso com turmas da EJA, nos quais os estudantes precisaram compreender o significado de uma situação-problema, bem como as causas que levam a sua existência. Além disso, os alunos tiveram de se apropriar dos conhecimentos científicos atinentes ao problema analisado com vistas a obter uma melhor compreensão para em seguida propor soluções viáveis. As aplicações práticas das propostas de resposta as situações adversas existentes podem auxiliar os estudantes da EJA a transformarem de maneira efetiva e positiva os seus respectivos cenários de vivência.

Percebeu-se, nos três casos de aplicação do Arco de Magueréz, o fomento a participação ativa dos alunos nas atividades propostas. A Teoria da Problematização representa uma oportunidade para que docentes e discentes construam de maneira assertiva conhecimentos que se refletem em intervenções positivas na sociedade, através do imbricamento entre teoria e prática. Enfatiza-se que a prática do Arco de Magueréz estimula os alunos a exercer o raciocínio crítico sobre os problemas que lhe são apresentados. Este é um caminho viável para a formação de cidadãos cômicos das adversidades existentes em seus respectivos contextos. Os conhecimentos produzidos neste método fomentam a criação e instauração de soluções que ajudem a transformar positivamente um determinado recorte da realidade. Para estudos futuros, sugere-se um levantamento sobre a utilização de metodologias ativas na Região Norte do Brasil.

### *Agradecimentos*

Primeiramente a Deus, que é o caminho, a verdade e a vida. As nossas famílias, pela compreensão de nossas ausências em decorrência dos estudos no mestrado. Ao Instituto Federal do Amazonas – IFAM Campus Manaus Centro, pela oportunidade de ampliar nossos conhecimentos sobre Educação Profissional e Tecnológica. A autora Neusi Berbel, pelas ricas contribuições no campo das metodologias ativas, mais precisamente na seara da Teoria da Problematização com o Arco de Magueréz.

### **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, T.S.S. **A importância da divulgação científica em processos formativos de professores no ensino tecnológico**. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz: uma reflexão teórico-epistemológica**. Londrina: EDUEL, 2012.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. **Semina: Ciências e Humanas**, v.32, n.1, p. 25-40, Londrina, jan/jun.2011.

BERBEL, N. A. N; GAMBOA, S.A.S **A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz: uma perspectiva teórica e epistemológica**. **Filosofia e Educação (Online)**, v.3, n.2, p.264-287, 2011.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: BRASIL, 1988.

BRASIL. **Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: BRASIL, 1996.

CARBONARI, P. C. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. **Conjectura: Filos. Educ.**, v.20, n. especial, p. 14-38, 2015.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, p.1-20, 2005. D.O.I: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N.A.S. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com o saber dos professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 28, n. 2, p. 121-146, Londrina, jul./dez. 2007.

FRANZONI, P.G.R; CRUZ, R.P.; QUARTIERI, M.T. Ensinando a metodologia da problematização com o Arco de Maguerez a partir da estratégia *world café*. **Reflexão e Ação**, v. 27, n.3, p.191-207, set/dez. 2019. D.O.I: 10.17058/rea. v27i3.12191

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODINHO, A.C.F.; FISCHER, M.C.B. Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. **Educar em Revista**, v.35, n.75, p.335-354, mai/jun. 2019.

GUICHARD, G.S.S.; RIBEIRO, W. Estágio supervisionado na educação de jovens e adultos (EJA) no ensino de Geografia. *In: SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CAMPUS ANÁPOLIS DE CSEH – UEG: as decisões nas políticas públicas nacionais, estaduais e institucionais com reflexos na formação profissional*, I, 10 e 11 de novembro de 2016. **Anais...** [...] Goiás: UEG, 2016.

KLEIN, V.; BARIN, C.S. Arco de Maguerez como estruturador do ensino de Química na modalidade EJA. **CIET: EnPED**, [S.l.], março de 2018.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRÜGER, L.M.; ENSSLIN, S.R. Método tradicional e método construtivista de ensino o processo de aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade II do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. **Organizações em Contexto**, v.9, n. 18, p.219 – 270, 2013.

MAGUEREZ, Charles. *La promotion technique du travailleur analphabete*. Paris: Edition Eyrolles, 1966.

MAGUEREZ, Charles. Elementos para uma pedagogia de massa na assistência agrícola. In: **Análise do sistema paulista de assistência à agricultura**. Campinas, 1970, Extraído do Relatório apresentado à Coordenadoria de Assistência Técnica Integral –CATI.

MIRANDA, E.R.; HAUPT, C. Metodologia da problematização com o arco de Magueres: um desafio proposto pela PIBID. **Revista Extendere**, v.2, n.1, p.100-110, 2013.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v.7, n.1, p. 1-19, 2012. D.O.I: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i7.6702>

OLIVEIRA, G.L. **Educação de jovens e adultos**: uma experiência envolvendo grandezas e medidas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade Federal de Campina Grande, Cuité, 2018.

OLIVEIRA, E.S.; ANDRADE, J.A.P.; NASCIMENTO-E-SILVA, D.; AZEVEDO, R.O.M. Espaços de aprendizagem e educação profissional e tecnológica: discussão e caracterização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.2, n.2, p.92-104, 2018.

OLIVEIRA, L.M.P.; ARAÚJO-JORGE, T.C.; CARVALHO, A.C.C. Estratégias interativas para a educação e promoção da saúde no ensino de jovens e adultos: uma experiência sobre tuberculose. **Revista Ciências & Ideias**, v.8, n.2, p.90 – 107, 2017. D.O.I: 10.22047/2176-1477/2017.v8i2.621

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, v.11, n.33, p.1-23, 2006.

PEIXOTO, L.C. **A ótica de docentes sobre o ensino de Ciências na educação de jovens e adultos e adultos (EJA) do município de Seropédica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueira. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad. Saúde Pública**, v.19, n.5, p.1527-1534, Rio de Janeiro, set/out de 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANT ANA, W.P.; ANDRADE, L.M.; PARREIRA, G.G. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional como possibilidade de emancipação dos sujeitos jovens. **Educitec**, v.5, n.12, p.164 – 179, dez. 2019.

SANTOS, C.S.; KLEIN, T.A.S. Implementação de atividades de educação ambiental entre jovens e adultos, a partir da metodologia da problematização. *In*: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, v. 1, p.2-19, 2014.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e ciência. (Coleção Memórias da Educação), Autores Associados: Campinas, 2008

SEVERINO, A J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.  
SU, H.; LEE, P. Mapping knowledge structure by keywords co-occurrence: a first look at journal papers in technology foresight. **Sciencometrics**, v.85, n.1, p.65-79, 2010.

VALENTE; J.A.; ALMEIDA, M.E.B.; GERALDINI, A.F.S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v.17, n.52, p.455-478, out/dez. 2017.

VENTURA, P. C. S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educ. Tecnol.**, v.7, n.1, p.36-41, Belo Horizonte, jan/jun. 2002.

## **THE APPLICABILITY OF THE THEORY OF PROBLEMATIZATION WITH THE MAGUEREZ ARC IN YOUTH AND ADULT EDUCATION**

***Abstract:** The purpose of this article is to highlight the Theory of Problematization with the Arc of Magueréz, as a methodological path to be applied in Youth and Adult Education. In the field of active methodologies, this a method that is characterized by considering the student as a protagonist in solving the problems addressed in the classroom. The research procedures used for the construction of this study were the conceptual bibliographic method and a survey of the use of this theory in articles published in qualified journals in the period between 2014 and 2019. The results show that the use of this theory in the Young and Adult Education can contribute to the formation of students aware of their role in society. In addition to teacher-mediated knowledge production, this methodology allows students to develop critical thinking in relation to the different contexts presented them. Another result of this methodology is the proposal of solutions for the situations discussed during the five phases of the Magueréz Arc. This helps students to develop a transformative attitudinal character, through positive interventions in the environment in which these students are inserted.*

***Keywords:** Problematization. Hypotheses. Solutions.*

---

---

## **O PROEJA NO IF SUDESTE DE MINAS GERAIS: A IMPORTÂNCIA DO RESGATE HISTÓRICO EM DADOS E MEMÓRIAS**

**COSTA, N. S.**<sup>1</sup> – nara.costa@ifsudestemg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Rio Pomba

Av. Dr. José Sebastião da Paixão, s/n°  
36.180-000 – Rio Pomba – MG – Brasil

**MIRANDA, P. R.**<sup>2</sup> – paula.reis@ifsudestemg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Rio Pomba

Av. Dr. José Sebastião da Paixão, s/n°  
36.180-000 – Rio Pomba – MG – Brasil

***Resumo:** Este trabalho traz reflexões sobre a importância de resgatar a história do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), campus Rio Pomba. Este estudo apresenta dados quantitativos da Plataforma Nilo Peçanha sobre o PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e também no IF Sudeste MG. Além disso, defende o uso e o significado da memória e da história oral dessa modalidade de ensino, a partir das narrativas dos participantes que fizeram parte de sua construção para conhecê-lo em sua totalidade e, assim, disseminar nossa missão, enquanto educadores da rede federal, de atender ao público jovem e adulto trabalhador e garantir a eles o direito a uma formação humana integral e emancipatória. O trabalho valoriza o resgate da história do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, campus Rio Pomba, segundo a percepção dos gestores, professores e egressos do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde integrado do Ensino Médio que vigorou nesse campus, no período de 2008 a 2013.*

---

<sup>1</sup>Aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional (PROFEPT), Bacharelada em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2007). Especialista em Direito Administrativo pela Faculdade Integradas de Jacarepaguá (2012).

<sup>2</sup> Professora Orientadora, graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2002). Especialização em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras – UFLA (2004). Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática na PUC-MG (2010). Doutorado pela Faculdade de Educação da UFMG (2015).

*Palavras – Chave: Educação de Jovens e Adultos. Técnico em Agente Comunitário de Saúde. História. Narrativas.*

## 1 INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) configura-se, há muito tempo, como importante estrutura para que os cidadãos tenham efetivo acesso à formação profissional. Entretanto, em mais de um século de sua história, encontramos marcas da elitização de algumas instituições, já que “tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência para ingresso é muito elevada, uma vez que a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor do que a demanda” (MOURA, 2007, p. 21). Um exemplo disto é a tardia inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na RFEPCT. Essa modalidade de ensino, destinada às pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos de nível fundamental e médio em idade regular, só passou a fazer parte dessa rede, de forma institucionalizada, a partir de 2004.

Essa inserção ocorreu por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA foi um programa, originário do Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005), posteriormente revogado pelo Decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2006), que visava oferecer oportunidades educacionais aos jovens e adultos que não finalizaram o ensino fundamental e àqueles que não concluíram o ensino médio, qualificando-os profissionalmente, promovendo a elevação da escolaridade e a inclusão desses sujeitos no mundo do trabalho.

Porém, escrevemos esse artigo num momento em que a educação não é prioridade para os governantes do país em que vivemos. O governo atual, em 2019, pelo Decreto nº 9.465 (BRASIL, 2019), dissolveu a estrutura que se dedicava à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA): Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e hoje, não há no Ministério da Educação uma secretaria responsável por essa modalidade de ensino.

É nesse contexto que procuramos refletir sobre a importância da história do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio

Pomba, segundo a percepção dos gestores, professores e egressos do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde integrado do Ensino Médio que vigorou nesse *campus*, no período de 2008 a 2013.

Preservar a história de um curso não significa arquivar simplesmente documentos sobre ele, apesar da grande importância de resgate e preservação do passado; significa, também, através de seus documentos e experiências vivenciadas pelos participantes, criar estratégias para conhecer as particularidades de cada momento vivido e oportunidades para utilizá-los nas decisões do presente, bem como para planejar o futuro.

Diante desse entendimento este trabalho apresenta a importância do resgate histórico do curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde do IF Sudeste MG – *Campus* Rio Pomba apoiado na legislação; em dados da Plataforma Nilo Peçanha e na discussão teórica sobre memória, história oral e análise documental.

## **2 O RESGATE DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROEJA NO IF SUDESTE MG**

O resgate da história do Proeja no IF Sudeste de Minas Gerais surge como temática de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) na tentativa de demonstrar a importância de oferecer educação profissional técnica de nível médio para público da educação de pessoas jovens e adultas e também, pela necessidade de entendermos o cumprimento de nossa missão, enquanto educadores dos Institutos Federais.

Nessa perspectiva, a EJA está incluída na rede pública de ensino há décadas, sendo ofertada nos níveis fundamental e médio prioritariamente por prefeituras e pelos estados brasileiros. Entretanto, é a partir dos anos 2000 que a EJA passa ter maiores incentivos e a ser ofertada de forma mais ampla, instituída na RFEPCT inicialmente por meio da Portaria 2.080/2005 (BRASIL, 2005) e dos decretos 5.478/2005 (BRASIL, 2005).

Nos anos seguintes, a EJA foi institucionalizada na RFEPCT por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), amparado pelo Decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2006) e pelo Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007). O Documento Base tratou das concepções, dos princípios e da organização do programa, enquanto o Decreto nº 5.840/06 (BRASIL,

2006) determinava que as instituições federais de educação profissional deveriam implantar o PROEJA até o ano de 2007, oferecendo, no mínimo, 10% (dez por cento) de suas vagas do ano anterior para o público jovem e adulto trabalhador e, ampliar essa oferta a partir de 2007:

Art 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (BRASIL, 2006, s/p.).

Apesar de grande parte da RFEPC não ter conseguido cumprir esse artigo, a Lei nº 11.892/08, que cria dos Institutos Federais (IFs) reforça, em seu artigo 7º, inciso I e 8º, a importância dessa modalidade dentro das finalidades dos IFs:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o **público da educação de jovens e adultos**;

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, [...] (BRASIL, 2008, s/p, **grifo nosso**)

Diante desse cenário de instituição, institucionalização e ampliação, em 2008, o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, implantou o curso técnico em Agente Comunitário de Saúde na modalidade PROEJA.

O Curso técnico em Agente Comunitário de Saúde, na modalidade PROEJA perdurou no *campus* Rio Pomba por (04) quatro anos, sendo ofertada 4 turmas (2008 – 2013). Contudo, a partir de 2014, a oferta do PROEJA foi suspensa sob a justificativa de baixa procura do curso pela comunidade. Essa baixa procura pode ter sido em decorrência das prefeituras da região não exigirem curso de nível técnico para a atuação dos profissionais de Agente Comunitário de Saúde (MIRANDA, 2015). Desde então, o *campus* Rio Pomba não oferta nenhum curso voltado para a educação de jovens e adultos articulado à EPCT e, conseqüentemente, não cumpre o exigido pela legislação pertinente.

### 3 O PROEJA EM NÚMEROS

Ao analisarmos os dados da Plataforma Nilo Peçanha<sup>3</sup> (ano 2019, tendo como referência o ano-base de 2018) verificamos que, a nível nacional, o PROEJA é oferecido por 224 unidades das instituições federais de ensino, ou seja, considerando que existem 647 unidades, temos que 34,62% das unidades ofertam o PROEJA, totalizando 350 cursos ofertados. Desses 350 cursos, 282 (80,57%) são cursos técnicos e 68 (19,42%) oferecem cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC (Quadro 1).

Quadro 1 - Levantamento do PROEJA na rede federal

	Unidades	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Vagas	Inscritos
Técnicos	181	282	16127	5023	6102	16221
Fic	43	68	2057	1179	1521	1597
Total	224	350	18184	6202	7623	17818

Fonte: Elaborado pelas autoras baseado nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019, ano-base 2018).

Podemos observar que tivemos 18.184 alunos matriculados, sendo que 16.127 (89,69%) matriculados em cursos técnicos e 2.057 (11,31%) em cursos FIC. Constatamos também que houve um menor no número de ingressantes (6202) em relação as 7623 vagas ofertadas. Essa diferença mostra que 1421 vagas (18,64%) não foram preenchidas em 2018. A maior lacuna ocorreu entre os cursos FICs que ficaram com 342 vagas em aberto (22,49%). Já, nos cursos técnicos, 1079 vagas não foram preenchidas (17,68%). Apesar das vagas ociosas, encontramos que dos 16221 inscritos para as vagas de curso técnico, apenas 5023 ingressaram-no curso: mostra-nos que cerca de 2/3 do público interessado no PROEJA ainda está fora dessas instituições de ensino. Nos cursos FIC, essa relação existe, mas em menor escala, estando 22,48% ainda não matriculado nos cursos.

No IF Sudeste de MG, essa situação não é diferente. Dos 211 cursos oferecidos nesta instituição, apenas 3 cursos (1,42%) são voltados para a educação de jovens e adultos e, das 4.496 vagas existentes, somente 70 vagas (1,56%) são destinadas para o PROEJA. Dos 10 (dez) campi que o compõe, em 2018, apenas 02 (dois) campi oferecem o PROEJA. O *campus*

<sup>3</sup>Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo de reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (BRASIL, 2018).

Juiz de Fora oferece um curso Técnico em Secretariado, o *campus* Muriaé oferece um curso Técnico em Orientação Comunitária e um curso FIC em Gestão e Negócios. Ao analisar os cursos (Quadro 02) verificamos que o número de ingressantes nos referidos cursos técnicos é inferior ao número de vagas ofertadas e que o curso FIC não teve nova oferta em 2018.

Quadro 2 - Levantamento dos *campi* do IF Sudeste de Minas Gerais que ofertam o PROEJA.

		Cursos	Matrículas	Ingressantes	Vagas	Inscritos
	IF Sudeste MG	211	16.520	4.139	4.496	19.951
<i>Campus</i> Juiz de Fora	Técnico em Secretariado - PROEJA	1	168	25	30	45
<i>Campus</i> Muriaé	Curso de Secretaria – PROEJA FIC	1	43	0	0	0
	Técnico em Orientação Comunitária - PROEJA	1	52	20	40	36
Total		3	263	45	70	81

Fonte: Elaborado pelas autoras baseado nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019, ano-base 2018).

Percebemos que, apesar de haver vagas ociosas, dos 81 inscritos para as vagas de curso técnico, apenas 45 ingressaram-no curso: mostra-nos que 44,4% do público jovem e adulto ainda está em busca de escolarização articulada à formação profissional.

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, notamos que o IF Sudeste de MG não ultrapassa 2% da oferta de vagas para a educação de jovens e adultos articulada à EPCT e, conseqüentemente, não alcança o índice mínimo de 10% indicados pelo Decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2008), não cumprindo também a sua missão (BRASIL, 2008). Assim, vimos que a oferta de cursos para jovens e adultos está muito aquém do desejado pela lei.

#### **4 O RESGATE DA MEMÓRIA DO CURSO TÉCNICO EM AGENTE COMUNITÁRIO E SAÚDE**

Nesse contexto de não atendimento à legislação e de não cumprimento da missão de ofertar educação profissional para jovens e adultos trabalhadores, percebemos que é de fundamental importância resgatar, na memória, a história do curso dessa modalidade a fim de sensibilizar, compreender e institucionalizar a missão dos profissionais da RFEPCCT para com esse público e toda a sociedade. Esse resgate vai além de registrar as experiências vividas, pois também procura averiguar os desafios e as potencialidades revelados com esse curso e os impactos

causados neste *campus* na visão dos gestores, professores e egressos, vez que a inclusão do público jovem e adulto trabalhador, no ambiente escolar, foi inovadora.

Nesse sentido, reordenar e recompor o caminho percorrido do curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde integrado ao Ensino Médio, na modalidade PROEJA, no *campus* Rio Pomba, significa demonstrar a importância de ofertar o PROEJA, para, além de cumprir nossa missão, enquanto Institutos Federais, dar ao público jovem e adulto trabalhador, uma educação integral e de qualidade que o forma na vida e para a vida e, não apenas o qualifica para o mercado de trabalho.

Na intenção de realizar o resgate da memória e da história de um curso apostamos na análise documental e no resgate da história oral, vez que, por meio dela, há uma integração e interligação entre a pesquisa e a documentação. Assim, a consulta às fontes documentais torna-se de suma importância para se compreender o objeto da pesquisa, sem retirar o significado do documento oral, vez que este é o maior elemento produzido a partir deste método.

Gil (2008) entende que a análise documental possibilita o conhecimento passado, a investigação dos processos de mudança social e cultural, a obtenção de dados com menor custo, sem que haja o constrangimento dos sujeitos investigados. Além disso, possibilita uma maior familiaridade entre o pesquisador e o seu objeto de estudo.

A memória, resgatada sozinha em documentos, não desvenda a história se não houver alguém para interpretá-la. Todavia, ela é necessária quando nos decidimos contar a história a partir de seus legados históricos. Por isso, Pollak (1992) explica, que memória “é um elemento que constitui o sentimento de identidade de um indivíduo ou coletividade, ao mesmo tempo, age como base para um sentimento de continuidade, coerência e reconstrução” (POLLAK, 1992, p. 5).

Já, Pacheco (2010) entende que ao reconhecermos a memória de um grupo, além de preservarmos o passado, organizamos o futuro que pretendemos construir:

Ao ser reconhecida como narrativa legítima do passado de um grupo social, a memória coletiva atua como elemento constituinte de uma identidade social. Nesse momento, a memória para além de lembrança de um passado que já se foi aponta para as potencialidades de um futuro que se deseja construir (PACHECO, 2010, p. 145).

Além disso, Ciavatta (2005) defende que, para conseguirmos assumir o desafio de uma formação integrada, é preciso que conheçamos, reconstituamos e compreendamos nossa história e decidamos coletivamente para onde se quer ir. Esse processo, torna-se um movimento permanente de auto reconhecimento social e institucional. Para, então, reconhecermos os sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança.

O uso da história oral em uma perspectiva epistemológica e metodológica possibilita um diálogo entre o passado recente e o presente, entre o dito e não dito e, também, assegura aos envolvidos, emoções que não se evidenciaram em outros processos de resgate de memória. (MEIHY E HOLANDA, 2007, *apud*, TORRES, BRAVO e CARNEIRO, 2016).

Assim, o uso da história oral, como ferramenta, nos permite ter uma concepção da história que examina o curso a partir das narrativas dos participantes que atuaram em sua construção, desde o início até a sua desativação, nos consentindo, portanto, o direito de conhecê-lo em sua totalidade, a partir das vivências construídas pelos autores do curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde – PROEJA.

É nesse contexto que surge a importância do resgate histórico do PROEJA no IF Sudeste de Minas Gerais, vez que a memória vai além de uma fonte documental, pois está diretamente relacionada à construção de identidade, neste caso de um curso, sua proposta, seus sujeitos e sua instituição. Ao analisar os discursos e as vivências presentes em meio às memórias, é possível entender como foi a inclusão do público jovem e adulto trabalhador nesse instituto, além de permitir a percepção de como se manifestaram a comunicação e a interação social entre esse público. Especialmente porque, a partir do segundo semestre de 2020, será iniciada a oferta do curso Técnico em Comércio integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA articulada à EPCT, que teve sua aprovação no Conselho<sup>4</sup> desse *campus*, por meio da resolução nº 004/2019 (IF SUDESTE MG – *CAMPUS* RIO POMBA, 2019). Diante disso, a fim de compreender a modalidade, as peculiaridades e necessidades do público e dos cursos PROEJA e não repetir erros cometidos no passado, torna-se importante retomar a história e as memórias do curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde – PROEJA.

---

4 Órgão consultivo e deliberativo que tem a finalidade de colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo e zelar pela correta execução das políticas do Instituto Federal no *campus* Rio Pomba. (art. 6º, *caput*, Regimento Interno, *campus* Rio Pomba).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do PROEJA ter sido incorporado legalmente no âmbito da rede federal como política pública, percebemos que a oferta está muito aquém do determinado pela legislação, uma vez que as instituições federais não cumprem a legislação vigente.

No IF Sudeste MG não é diferente: há oferta de cursos na modalidade PROEJA, porém em poucos Campi e com poucas vagas. Além dos problemas de compreensão da missão dos Institutos Federais e da modalidade EJA pelos servidores, essa situação é agravada pelo não preenchimento das vagas ofertadas para matrícula enquanto há um grande número de inscritos nos processos de seleção.

Nessa perspectiva, é imperioso o resgate histórico do PROEJA IF Sudeste de Minas Gerais, no *campus* Rio Pomba a fim de que ele não caia no esquecimento e não se dissolva no tempo. Essa importância marca legado dessa modalidade de ensino para a sociedade, e pode representar uma contribuição para a questão do pertencimento ao colaborar com o fortalecimento da imagem, identidade e reputação do instituto, legitimando sua ação perante a sociedade. Além disso, essa história pode ser compreendida como ferramenta de comunicação e como elemento de responsabilidade social e histórica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm). Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm). Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9465.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9465.htm). Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.080/05**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 13 jun. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019

BRASIL. PROEJA: **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental - Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 05 nov. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/viewFile/6122/5087>. Acesso em: 11 out. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS - *CAMPUS* RIO POMBA. **Resolução nº 004/2019, de 20 de março de 2019**. Aprova o projeto político pedagógico do curso Técnico Integrado em Comércio – Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Rio Pomba: Conselho de *Campus*, 2019. Rio Pomba: Conselho de *Campus*. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Regimento Interno do *campus* Rio Pomba**. Rio Pomba. IF Sudeste de Minas Gerais, 2011. Disponível em: [https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/riopomba/reg\\_interno\\_rp.pdf](https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/riopomba/reg_interno_rp.pdf). Acesso em: 06 nov. 2019.

MIRANDA, Paula Reis de. **“O PROEJA vai fazer falta”**: uma análise de diferentes projetos educativos a partir dos discursos de estudantes nas aulas de Matemática. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A7VPWU>. Acesso em: 17 out. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, vol.2-2007.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Resultados PNP 2019**: ano base 2018. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 20 out. 2019.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SOARES, L. J. G.; HADDAD, S.; PAIVA, J. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240050, p. 1-25, out. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240050.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

TORRES, C. M. G.; CARNEIRO, C. C. B. e S. História Oral no ensino das ciências: uma metodologia de pesquisa. In: FEITOSA, Raphael Alves; SILVA, Solonildo Almeida da. (org.). **Metodologias emergentes na pesquisa de ensino de ciências**. Porto Alegre: Efi, 2018, p. 75-96.

## **THE IMPORTANCE OF PROEJA'S HISTORICAL RESCUE IN THE SOUTHEAST IF OF MINAS GERAIS**

***Abstract:** This work brings reflections on the importance of rescuing the history of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (PROEJA) at the Federal Institute of Southeast Minas Gerais (IF Sudeste MG), campus Rio Dove. This study presents quantitative data from the Nilo Peçanha Platform on PROEJA at the Federal Network of Professional Scientific and Technological Education and also at the IF Sudeste MG. In addition, it defends the use and meaning of memory and oral history of this teaching modality, based on the narratives of the participants who were part of its construction to get to know it in its entirety and, thus, disseminate our mission, as educators of federal network, to serve the young and working adult public and guarantee them the right to an integral and emancipatory human formation. The work values the recovery of the history of PROEJA at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Southeast of Minas Gerais, Rio Pomba campus, according to the perception of managers, teachers and graduates of the Technical Course in Integrated Community Health Agent in High School who that campus, from 2008 to 2013.*

***Keywords:** Youth and Adult Education. Community Health Agent Technician. Memory. History.*

---