

RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES: OBSOLESCÊNCIA OU VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA?

CARLOS EDUARDO MARTINS*

Faculdade Integrada de Itapanga

<https://orcid.org/0000-0002-9147-5620>

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN**

Universidade Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

LUÍS ALCOFORADO***

Universidade de Coimbra

<https://orcid.org/0000-0003-4425-7011>

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão acerca das concepções de Educação ao Longo da Vida, tendo como objeto as políticas públicas dos processos de Reconhecimento de Saberes e Competências. Tais conceitos se inter-relacionam em processos de reconhecer, validar e certificar os saberes e as competências profissionais ou escolares de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de viabilizar a elevação da escolaridade vinculada a programas institucionais. O estudo apresentado neste artigo caracterizou-se como qualitativo de abordagem dialética mediante estudo bibliográfico, análise de

-
- * Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018), especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (2014), Gestão Escolar (2019) e MBA em Gestão de Pessoas e a Educação Corporativa (2022). Graduado em Física - Habilitação em Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Atualmente é professor de ensino superior de Física Aplicada I e II, no curso de Ciências Aeronáuticas, da Faculdade de Tecnologia AERO TD e professor de ensino médio de Física efetivo da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Aprovado para o curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina com início para 2024. CV: <https://lattes.cnpq.br/8260876554331312> E-mail: caecem@yahoo.com.br
- ** Professora visitante pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de 2021 a 2022, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia e professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutora em Educação pela UFSC e Pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos Epeja/UFSC e da Pesquisa Nacional (CNPq) intitulada “Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico”. CV: <http://lattes.cnpq.br/8076122422477570> E-mail: herminialaffin@gmail.com
- *** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX). Foi Coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária (2012 - 2018), é Coordenador do Mestrado em Ciências da Educação e Membro da Comissão de Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. CV: <https://www.cienciavita.pt/EA17-01C4-3C8D>; E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

documentos legais em vigor no Brasil e estudo da implantação de certificação em uma instituição de Santa Catarina. Foi possível inferir que os documentos atuais são frutos da correlação de forças vigentes, no contexto atual da política neoliberal em que a concepção de Aprendizagem ao Longo da Vida sustenta um espaço de disputas nesses documentos. No entanto, existem práticas por parte de instituições que oferecem resistência a essa concepção as quais se fundamenta na Educação Popular e se aproxima da Educação Escolar/Permanente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Reconhecimento de Saberes. Educação ao Longo da Vida

ABSTRACT

RECOGNITION, VALIDATION AND CERTIFICATION OF KNOWLEDGE: OBSOLESCENCE OR VALUATION ABOUT EJA'S STUDENTS?

This article presents a discussion about Lifelong Education's conceptions, considering the public policies of recognition of prior learning. These concepts are interrelated with the processes of recognize, validate and certify the professional or scholarly knowledge and skills of youth and adult education (EJA), enabling the elevation of schooling linked to institutional programs. The study presented in this article was characterized as a qualitative dialectical approach through a bibliographic study, analysis of legal documents into effect in Brazil and the implementation's study of certification in one institution of Santa Catarina. It was possible to conclude that the current documents are consequences of effective forces' correlation, in the current context of the neoliberal policy in which the concept of Lifelong Learning ends up taking a space of disputes in these documents. However, there are practices on the part of institutions that resist this conception based on Popular Education and approaching School/Permanent Education.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Knowledge acceptance. Lifelong Learning

RESUMEN

RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS: ¿OBSOLESCENCIA O VALORIZACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EJA?

Este artículo presenta una discusión sobre las concepciones de Educación a lo Largo de la Vida, teniendo como objeto las políticas públicas de los procesos de Reconocimiento de Conocimientos y Competencias. Tales conceptos se interrelacionan en los procesos de reconocer, validar y certificar a los conocimientos y competencias profesionales o escolares de los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), con el fin de viabilizar el aumento de la escolaridad vinculada a los programas institucionales. El estudio presentado en este artículo se caracterizó como cualitativo con enfoque dialéctico a través de estudio bibliográfico, análisis de documentos legales vigentes en Brasil y un estudio de la implementación de la certificación en una institución en Santa Catarina. Fue posible inferir que los documentos actuales son el resultado de la correlación de fuerzas en vigor, en el contexto actual de la política neoliberal

en que el concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida sostiene un espacio de disputas en estos documentos. Sin embargo, existen prácticas por parte de las instituciones que ofrecen resistencia a esta concepción que se basa en la Educación Popular y se acerca de la Escuela/Educación Permanente.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Reconocimiento de conocimientos. Educación a lo Largo de la Vida

INTRODUÇÃO

Apresentamos um artigo intitulado *Reconhecimento, validação e certificação de saberes e competências: obsolescência ou valorização dos sujeitos da EJA?* Para integrar o dossiê temático de comemoração dos 10 anos do Programa de Mestrado Profissional em EJA (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O estudo é resultado de uma pesquisa¹ de mestrado, do primeiro autor, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Portanto, essa investigação não foi realizada no MPEJA, mas a sua articulação ao programa se dá mediante a participação da terceira autora no programa que se deu especialmente a partir de 2015, quando realizou o pós-doutoramento na UNEB, ministrando uma disciplina conjuntamente com a professora Doutora Tânia Regina Dantas sobre os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva Freireana². Esta segunda autora também teve participação, tanto como palestrante, como coorganizadora de vários Encontros Internacionais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Alfaeja) no período de 2014 a 2021 na UNEB. Tais encontros foram desenvolvidos e organizados pelo MPEJA, tendo parcerias com outras instituições

como a Universidade Federal de Santa Catarina (2016 e 2017), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018), a Universidade do Minho e Universidade de Coimbra (2017). A partir de 2019 o evento passar a ser bianual e a sua sétima edição se deu em 2021 de forma on-line em função da pandemia de Covid 19.

Já o terceiro autor, o professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado é pesquisador da Universidade de Coimbra que debate a temática em Portugal e na Europa e participou da banca de defesa da pesquisa de mestrado, cujo estudo é apresentado neste texto. Além disso, já teve várias participações no MPEJA, tanto em palestras, bancas e nos encontros do Alfaeja e na produção de artigos em livros e na Revista Internacional de educação de Jovens e Adultos (Rieja).

Laffin e Dantas (2015) publicaram um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos na e da Bahia e a temática do presente artigo não estava presente nas teses e dissertações publicadas até aquele momento. Mas, em 2019 a temática é situada em uma dissertação realizada no MPEJA - *O caminho se faz caminhando: a implantação da metodologia de reconhecimento e validação de saberes no Sesi Bahia* - de Fernanda Brito da Silva³, que teve como objetivo analisar a experiência da implantação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), no Polo Salvador, situado na Escola Reitor Miguel Calmon, no período de 2016 a 2018.

1 MARTINS, Carlos Eduardo. **Reconhecimento, validação e reconhecimento de saberes:** um estudo crítico de políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, 2018.

2 Cientes de que estrutura gramatical o termo utilizado seria freiriana(o) e com a inicial em minúscula, no entanto, assume-se a opção político pelo termo Freireana(o) grafado com inicial maiúscula com o objetivo de reafirmar a importância das contribuições do educador brasileiro Paulo Freire.

3 Fonte: SILVA, Fernanda Brito. **O caminho se faz caminhando:** a implantação da metodologia de reconhecimento e validação de saberes no Sesi Bahia. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e adultos. (Dissertação de Mestrado), Salvador, Bahia, 2019.

A partir dessa demanda encontrada de novas socializações sobre o objeto em foco, objetivamos contribuir com o debate para estudantes das duas instituições – a UNEB e a UFSC - e para outros pesquisadores interessados pela problemática.

Tanto a pesquisa realizada no MPEJA, as pesquisas de Luís Alcoforado (2008) em Portugal e Europa, como a que se situa no presente artigo emergem do olhar de que ao longo da nossas práticas de docência e de pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos que muitos dos educandos que ocupavam esse espaço possuíam conhecimentos técnicos oriundos do seu trabalho e de sua vida. Enquanto observávamos esses contextos, questionávamos se não era possível validar estes conhecimentos, uma vez que em sua maioria condiziam com os conhecimentos científicos discutidos em aula.

A EJA é composta por diversos sujeitos que por algum motivo não conseguiram acessar ou concluir os estudos. Em uma sala de aula da EJA, não encontramos apenas jovens recém “excluídos” da escola, que não tiveram o acesso ou a possibilidade de continuidade da sua Educação Básica, mas também adultos e idosos, que desejam retomar os estudos e socializar as suas trajetórias de vida com o grupo. Além disso, há uma diversidade de sujeitos em que precisamos considerar os marcadores de gênero, de etnia, de classe social, de experiências e de vivências, que enriquecem o ambiente e os diálogos sobre os objetos de conhecimento trabalhados.

Nesse mesmo ambiente escolar, é comum encontrarmos educandos que prestaram o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) para obtenção da Certificação do ensino médio, sem cursá-lo integralmente. Contudo, ao ouvirmos os seus relatos em sala de aula, descobrimos que não conseguiram a validação total, principalmente devido a unidade curricular de Física, ministrada pelo primeiro autor, por exemplo, sendo uma das que apresenta menor índice de êxito.

No entanto, durante os encontros, por meio do diálogo, é possível verificar que alguns destes educandos poderiam sim obter a validação também nessa unidade curricular.

Essa observação nos faz questionar a eficiência do Encceja. Este exame é pontual, que ocorre apenas uma vez por ano, em todo o território brasileiro, composto por questões de múltiplas escolhas, ou seja, não objetiva compreender as leituras de mundo individuais dos educandos, demonstrando claro desrespeito com suas histórias, nos permitindo compreender que esse método de avaliação não é o ideal para se obter o reconhecimento de saberes e competências. Essa mesma compreensão foi observada nas três audiências públicas realizadas nacionalmente, como é observado no documento das “*Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica – Capítulo referente à EJA*”, cujos grupos consultados descreveram a aplicação do Encceja como:

1. Oferece uma Certificação que não considera as especificidades, além de ter um alto custo.
 2. Não deve ser vinculado à Certificação.
 3. Inviabiliza a prática da autonomia dos Estados e Municípios, sendo, portanto, uma forma de Certificação imprópria.
 4. Traz, de forma equivocada, apenas a questão da Certificação e não a de avaliação do ensino.
 5. É um processo discriminatório, diferente dos demais sistemas de avaliação.
- (BRASIL, 2013a)

Também compreendemos saberes e competências como conceitos distintos, os quais estão articulados a duas concepções de educação distintas. Com a intenção de verificar quais concepções são compreendidas pelas instituições que oferecem os processos de reconhecimento de saberes e competências, apresentamos neste artigo uma análise de resultados da pesquisa de mestrado, particularmente no que se refere a documentos normativos sobre processos de (auto e hetero) reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

Metodologicamente, neste artigo, apresentamos uma discussão bibliográfica/teórica em relação aos conceitos relacionados a saberes, a competências, a reconhecimento, a validação,

a Certificação de saberes e o debate sobre educação ou aprendizagem ao longo da vida. Na segunda parte do artigo, situamos uma análise de documentos de orientação e legais que embasam/configuram o processo de Reconhecimento de Saberes. Por último, situamos elementos da análise do processo da inclusão da Rede Certific⁴ no Instituto Federal de Santa Catarina do Continente de Florianópolis– Santa Catarina, contexto da pesquisa que originou a reflexão deste artigo.

SABERES OU COMPETÊNCIAS?

Desde a década de sessenta do século XX que os debates sobre educação (e em particular sobre educação profissional) foram incluindo e normalizando o uso dos conceitos de competência e competências. Já anteriormente, no entanto, estava bem estabilizado o uso jurídico do termo competências para identificar o poder atribuído a uma instância administrativa para decidir sobre uma determinada matéria, assim como era conhecida a apropriação que, no âmbito da linguística, Noam Chomsky fez de competência, identificando-a com o conjunto de regras interiorizadas por qualquer pessoa, que lhe permite desenvolver, com sucesso, um processo de comunicação, num determinado momento. Em qualquer dos casos, estes entendimentos apenas traduzem o valor semântico intrínseco que, historicamente, é atribuído ao adjetivo *competente*, ou seja, dizer que uma pessoa é competente significa dizer que ela possui um “saber-fazer socialmente bem reconhecido e avaliado de forma muito positiva

[...]” com “um desempenho muito elogiado, no conjunto de atividades práticas (normalmente profissionais) que desenvolve” (ALCOFORADO, 2008, p. 170).

Por outro lado, a utilização que hoje se faz destes conceitos no domínio da educação pode ser associada a dois movimentos com inegável interesse teórico e social (ALCOFORADO, 2014). O primeiro tem origem nos especialistas americanos ligados à orientação e ao aconselhamento nos processos de escolhas e transições profissionais, procurando com estas novas abordagens ultrapassar as limitações que, em sua opinião, os modelos tradicionais de avaliação, baseados em testes e questionários apresentavam. O segundo movimento remete-nos para as reivindicações dos trabalhadores franceses que, limitados nas progressões profissionais pela falta de qualificações e correspondentes diplomas, apesar dos seus notórios saberes profissionais, defenderam que para fins de avaliação e promoção passasse a contar não só os níveis de escolaridade e qualificação previamente certificadas, mas também os saberes resultantes da atividade profissional efetivamente desenvolvida.

Se é indiscutível reconhecer esta reivindicação como absolutamente justa, ela levantava, no entanto, um problema de difícil resolução (MALGLAIVE, 1995): como poderíamos traduzir e dar o mesmo valor social a saberes de natureza tão diferente como os saberes formalizados e os saberes em uso. Procurando equacionar e encontrar soluções teóricas e socialmente validadas para este problema de base, a tradição francófona passou a entender competência (ALCOFORADO, 2014) como a mobilização de todos os recursos pessoais para, numa determinada situação, encontrar a melhor resposta para uma situação problemática, enquanto define competências (BARBIER e GALATANU, 2004) como ilustrações discursivas da ação, com a finalidade de tornar possível uma avaliação rigorosa dos saberes resultantes e adquiridos nessa mesma ação.

4 A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede Certific foi uma política pública pensada via articulação do Ministério da Educação - MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE com proposições para as instituições de ensino voltadas ao âmbito da educação profissional. Salientamos que, em 2021, três anos após a conclusão da pesquisa de mestrado do primeiro autor, o governo federal substituiu o Certific pelo Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber), perspectiva que ainda demanda por investigações.

Este entendimento predominantemente francófono, de afiliação teórica construtivista (RAMOS, 2001), ou sociocultural (ALCOFORADO, 2008), das competências se é verdade que revelou uma inusitada atratividade (LEBOTERF, 2000), também foi assumindo características de conceito esponja, ou conceito catavento, tendo surgido documentos internacionais da OCDE e da UNESCO a sugerirem uma utilização mais alargada quer, no primeiro caso, para promover a competitividade das economias e o incremento da empregabilidade, quer, no segundo caso, para criar condições para que este debate pudesse ter acolhimento no âmbito da educação escolar. Assim, o termo competências nos remete, por exemplo, para os quatro pilares apresentados no Relatório Delors (1999): “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”; acrescido, entre outras reflexões e contributos, pelo quinto pilar redigido no Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Prelac), em 2002: “aprender a empreender” (RODRIGUES, 2008, p.65).

Esta dimensão conjugada, de atratividade e de característica de esponja, que o conceito de competências foi revelando, colocaram-no, demasiadas vezes, à mercê de apropriações que se afastavam das suas vocação e utilização iniciais. Por um lado, foram as propostas de carácter mais neoliberal que procuraram integrar o seu poder sedutor no reforço da fragilização das dimensões mais coletivas do trabalho e na promoção da competitividade individual e organizacional, por outro lado, os discursos mais marcantes dos estados de bem-estar social em crise, passaram a enunciar o seu ilimitado contributo para a autonomia, a empregabilidade e a capacidade empreendedora, assim como lhe atribuíam um poder significativo como elemento organizador dos sistemas de educação e formação, visando o seu contributo para a formação de um sujeito “nunca descartável - dadas as contradições da ordem capitalista - mas sempre adaptável”

(RODRIGUES, 2008, p. 165), em resultado da imaterialidade do trabalho decorrentes das transformações tecnológicas.

Sabendo que necessitamos de continuar a equacionar e a procurar resolver o problema de tradução de saberes enunciado por Gérard Malglaive, que nos levou à descoberta e aprofundamento do conceito de competências e conhecendo bem as apropriações a que esse mesmo conceito tem estado sujeito, é o momento de participar deste debate defendendo as bases teóricas e práticas que podem contribuir para valorizar os saberes experienciais, permitindo (re)construir as identidades pessoais e profissionais, bem como ajudar a reforçar as dimensões coletivas capazes de suportar formas mais participadas de cidadania e de trabalho digno. É, pois, necessário possuímos a conscientização de que podemos ser nós os legitimadores do discurso que nos é imposto. O erro não está na tentativa de implementar o discurso, mas na rápida aceitação deste, sem antes refletir sobre. “Escolher o discurso é escolher a lente para olhar e em que terreno vamos nos mover” (SACRISTÁN, 2011, p.16).

Então, aceitando criticamente que as competências se podem constituir como uma resposta à necessidade de encontrar uma possibilidade para a equivalência de saberes, procurando o seu reconhecimento, a sua validação e a sua tradução em diplomas com o mesmo valor social dos diplomas das diferentes organizações educativas formais, seremos obrigados a defender o seu embasamento socioconstrutivista ou sociocultural, com uma dimensão emancipatória, cujo processo permita, às pessoas envolvidas, tomar consciência de si, enquanto sujeito histórico, e dos seus adquiridos para, através de um processo de construção de uma linguagem comum, característica das diferentes comunidades de pertença (cidadãs, de vizinhança, profissionais, culturais...) ajude a dar sentido à luta permanente pela humanização de todos e todas.

Entendemos, então, que o processo de reconhecimento de saberes deve ser dialógico,

fundamentado nos princípios da Educação e Formação ao longo da Vida, para o qual podemos convocar, como principal interlocutor, o autor Paulo Freire, um educador que problematiza o modo de transmissão de conhecimento da educação tradicional, defendendo uma ressignificação da relação professor e aluno. Para Freire, estamos em formação permanentemente e, por isso, amanhã saberemos mais do que hoje. Isso ocorre devido às mediações dialógicas que acontecem nas interações com a natureza e com outros seres humanos, sempre em comunicação, inclusive com aqueles que já sabem o que ainda outros ainda não sabem. Como educadores, nossa função é de proporcionar, por meio da relação dialógica educador-educando, educando-educador, problematizar junto aos educandos os conteúdos que os mediatiza, para criar uma reflexão que os contemple, com o propósito de gerar um confronto e um retorno crítico à ação. (FREIRE, 2006, p. 53),

É isso que nos deve orientar nas práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, decorrentes das políticas públicas brasileiras. Até porque, observamos no programa Certificacão uma real possibilidade de aproximação aos fundamentos Freireanos, como pode ser observada no próprio documento orientador:

Numa análise comparativa entre os modelos de Certificação Profissional adotado por diferentes países, é possível identificar a existência de três tendências de modelos subjacentes às concepções funcionalista, construtivista e holística. [...]. Entende-se, assim, que para serem definidas as diretrizes norteadoras do referencial para a construção de modelos de Certificação de competências deve-se eleger qual a tendência a ser adotada na proposta. Considera-se que o modelo denominado de organização dos atores sociais é aquele que se aproxima mais da concepção adotada quanto ao processo de “reconhecimento de competências”, pois integra todos os segmentos sociais interessados. Caracteriza-se pela interação imediata entre o mundo do trabalho, o processo de Certificação de “competências” e a negociação coletiva. Esse modelo tem por base

para a formação de pessoal em sua plenitude de possibilidades o enfoque sócio interacionista que assume a condição de aprendizagens contínuas e permanentes ao longo da existência humana. Nessa direção, a preocupação recai na preparação dos indivíduos para a compreensão da realidade produtiva e na pessoa que apresente menor nível de qualificação profissional. A Certificação das pessoas processa-se mediante um balanço de competências. Na dimensão da Rede Certificacão, a Certificação recai sob o reconhecimento de saberes. A avaliação dos saberes não formais tomará por base a matriz tecnológica pautada nos eixos tecnológicos de orientação da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. Com essa definição é possível pensar perfis profissionais para composição do repertório de Certificação no âmbito da Rede Certificacão⁵. Esses perfis devem ser entendidos como referenciais das atividades profissionais que abrangem a descrição dos “saberes” necessários, ou seja, “competências e habilidades”. (BRASIL, 2010b)

No referido documento é possível identificar o reconhecimento do próprio Ministério da Educação de que existe uma diferença na compreensão da concepção de adquiridos e dos possíveis processos de reconhecimento, indelevelmente ligadas ao entendimento das bases teóricas e princípios orientadores que desejamos para as práticas educativas.

RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO, CERTIFICAÇÃO DE SABERES: UMA DISCUSSÃO REFLEXIVA COM A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

a) Educação ao Longo da Vida: Educação Permanente ou Aprendizagem ao Longo da Vida?

5 Para aplicar esse programa, alguns Institutos Federais uniram o Certificacão ao Proeja, isto é, quando um curso é ofertado aos jovens e adultos, há a possibilidade de, antes de iniciá-lo, passarem pelo processo de reconhecimento de saberes, validando-os e reduzindo o tempo de formação. Ou ainda, nos casos em que os educandos já “possuam” todos os saberes inerentes à sua profissão, obtém a certificação profissional.

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor”. (Paulo Freire)

A epígrafe acima de Paulo colabora para desvelar respostas à problematização da pesquisa, pois sempre tivemos a concepção de que muitos dos saberes adquiridos pelos educandos e por nós, quando fora da escola, eram provenientes, quase que em sua maioria, da relação com o trabalho, por meio de uma aprendizagem informal. Afinal, é no local de trabalho e focado nele que passamos acordados mais da metade dos dias e que precisamos demonstrar competência e retidão de conduta para sermos reconhecidos como bons profissionais e, por consequência, vislumbrar desenvolvimento na carreira profissional. Entretanto, agora, em uma primeira constatação, essa pré-concepção pode ser consequência de uma formação pessoal marcada pela sobredeterminação da economia a respeito da educação, ou ainda, pela competitividade e meritocracia existente no mundo do trabalho. E de fato o é. Para compreender como chegamos a esta afirmação, precisamos entender a significação e a ressignificação da expressão Educação ao Longo da Vida.

b) Educação Permanente: movimentos iniciais e entendimento de seu conceito

Moacir Gadotti (2016, p. 2) esclarece que a expressão “Educação ao Longo da Vida” surgiu pela primeira vez em 1919, em um documento oficial da Inglaterra, com as expressões *Lifelong Education* e *Education for Life*, associando a formação profissional dos trabalhadores. Em 1955, a expressão *Éducation Permanente* é utilizada em projetos na França, com a mesma concepção da expressão inglesa. Para o autor, os fundamentos da Educação ao Longo da Vida são os mesmos da Educação Permanente, podendo ser sinônimos.

Em contrapartida, Lucila Schwantes Arouca (1996) analisou os resultados de dois eventos: uma pesquisa realizada em Montreal, Canadá,

entre 1957 e 1972, a qual buscou em 302 textos a precisão terminológica e conceitual da expressão Educação Permanente, que findou no Relatório de Edgar Faure (1972) e na II Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, também em Montreal, em 1960, em que se utilizou a expressão pela primeira vez. Conforme a autora, foi possível agrupar os autores em três correntes: internacional, americana e europeia.

Em relação à corrente europeia, Arouca (1996) define que o nascimento da Educação Permanente é oriundo da Educação Popular, a partir de 1945, nos campos de refugiados e de prisioneiros de resistência. A autora ainda aponta que “julgou-se mais válido um ensino ligado à vida, adaptado às características de cada pessoa, levando em conta a situação particular na sociedade. Seria um ensino à base de permutas, em que aquele que informa também obtém uma contribuição equivalente” (AROUCA, 1996, p. 69).

Corroborando com esse anseio europeu a definição de Educação Permanente descrita por Pierre Furter. Antes de prosseguir, é importante salientar que esse autor é o responsável por entrar com esse tema no Brasil (PAIVA e RATTNER *apud* RODRIGUES, 2008, p. 75), o que faz com que recorramos à sua obra “Educação e Vida” (1976), na qual Furter define que

Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo. Esta definição – mero instrumento de trabalho e, portanto, provisória – inclui três pontos fundamentais: 1º que qualquer atividade humana, qualquer aspecto da práxis, presta-se a uma formação; 2º que a educação é uma atividade de um sujeito e não é um conjunto de instituições; 3º que a educação é sumamente ligada à nossa maneira de viver o tempo e os tempos; consiste em «aprender como organizar a sua vida no tempo», seja qual for a idade cronológica de alguém. [...] A Educação Permanente será, portanto, a maneira de se preocupar pedagogicamente com a vida cultural de uma nação. (FURTER, 1976, p. 136-137)

Com entendimento semelhante, podemos dizer que Rui Canário (2013) contribui ao salientar que a “ideia de Educação Permanente permitia compatibilizar o crescimento econômico de natureza capitalista com a defesa da democratização cultural e da promoção social, num processo que abarcaria o ciclo vital” (CANÁRIO, 2013, p. 557). O autor Gadotti (1982) acrescenta que a Educação Permanente é “um discurso relativo à educação em geral”, haja vista que a ela se atribui o papel de “adaptar” os indivíduos à sociedade ou transformá-la (GADOTTI, 1982, p. 66). De discurso torna-se projeto e, por conseguinte, ação com tendência a globalização.

No estudo dos conceitos de Educação Permanente, ao se pensar em EJA, sentimos a necessidade de retomar e evidenciar que o seu surgimento se dá a partir da Educação Popular, ou seja, dos movimentos sociais das classes oprimidas pela burguesia, pela sociedade capitalista, por aqueles que anseiam em impor e doutrinar outros indivíduos. O movimento é vertical, mas não de cima para baixo como transparece nas entrelinhas conceituais, pelo contrário, ocorre de baixo para cima, mediante reivindicação de direitos, espaços e reconhecimento. E o que seria o ato de reivindicar direitos se não uma disputa com a classe burguesa? Isso é luta de classe, isso torna explícito o caráter político da Educação, isso demonstra a real finalidade da Educação Permanente: a liberdade. Recorre-se novamente a Paulo Freire ao afirmar de que “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 2014, p. 46): Portanto, essa:

busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive se alienam. Não é uma ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação,

para que, através de uma *ação transformadora* que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE, 2014, p. 46, grifo nosso).

A *ação transformadora* de Freire indica, portanto, um possível conceito de educação, que não se dá individualmente, mas sim *sobre* ou coletivamente, por meio da *comunicação*. Assim como Gadotti (2016), defendemos a retomada da Educação Popular como política pública, ao indicar que

apresentar uma visão de Educação ao Longo da Vida pela ótica da Educação Popular estamos disputando, legitimamente, um conceito de Educação do Longo da Vida, apostando numa educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização. (GADOTTI, 2016, p. 8).

Desse modo, com a compreensão da origem, do conceito freireano e da defesa de Gadotti (2016) da Educação Popular como norteadora da Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida, passamos a assumir de que ela possui como finalidade uma educação democrática, dialógica, acarretando a *emancipação* do homem e na construção de um “cidadão democrático” (TORRES, 2001, p. 183).

c) Aprendizagem ao Longo da Vida: a resignificação neoliberal

É possível inferir que a Educação Permanente não teve apenas uma origem e uma definição, o que nos leva a supor de que nas fases posteriores em relação ao discurso na formação desse conceito, também viriam a ter diferentes desdobramentos. Parece haver o entendimento, entre os pesquisadores sobre o tema (CANÁRIO, 2013; GADOTTI, 1982; LIMA, 2007, 2016; RODRIGUES, 2008), de que de fato isso ocorreu, principalmente após o Relatório de Edgar Faure (1972). Para não nos atermos apenas o debate no foco nesse relatório, é importante contextualizar os períodos que antecederam e sucederam ao ano da publicação.

No período pós-guerra (1945 a 1973), os sistemas taylorismo e fordismo⁶ orientavam o processo produtivo, com novos hábitos de consumo e novas tecnologias inseridas na sociedade. A hegemonia mundial inglesa é transferida para os Estados Unidos que, após a crise de 1929, adotou o modelo keynesiano⁷. Por intermédio desse modelo, os estadunidenses

buscaram o monopolismo e o imperialismo, com o objetivo de concentrar e centralizar o capital, para criarem modos de regulação social a fim de privilegiar a produção em massa que resulta na necessidade de um trabalhador especializado (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010).

Além disso, aconteciam as lutas armadas na América Latina, a revolta negro-americana, a Revolução Cultural na China, a disputa petrolífera, a formação do bloco soviético (não cronologicamente nessa ordem) e os acontecimentos de maio de 1968 na França. Esse último, com forte participação estudantil, gerou impacto diretamente nos projetos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), transparecendo não ser mero acaso a publicação do relatório de 1972.

A partir de 1973, além de ocorrer uma nova fase da crise do petróleo, que gerou uma crise capitalista mundial, o modelo keynesiano adotado nos Estados Unidos colapsa, dando espaço ao modelo neoliberal. Começa a existir uma abertura das fronteiras para a comercialização de produtos e para a circulação de capital. Concomitantemente surge o toyotismo⁸ que flexibiliza os mercados e os processos de trabalho, bem como os direitos trabalhistas (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010). A alteração do modelo econômico de keynesiano para o neoliberal coincide cronologicamente com a publicação do Relatório da UNESCO de Edgar Faure. Como é possível observar em trechos do relatório de Rodrigues (2008), indícios de que Edgar Faure compreendia a necessidade e o sentido de uma educação voltada à democracia e à cidadania:

[...] uma concepção global da educação de amanhã que, sem dúvida, jamais foi objeto de uma formulação tão completa. Por outro lado, tenho apenas necessidade de vos dizer quanto me alegrou ver confirmadas por uma pesquisa da mais

6 Moraes Neto (1986, p 32^a) situa que emerge *das análises de Taylor* da função de torneio e explicita esse processo: “É preciso que a tarefa do torneio seja planejada inteiramente com um dia de antecedência, e cada homem deve receber instruções completas, pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho’. (...) A gerência científica consiste amplamente em preparar as tarefas e sua execução”. (BRAVERMAN, 1977, p. 108). “ (...) mantém-se a ferramenta nas mãos do trabalhador e vai-se, isto sim, dizer a ele como deve utilizar essa ferramenta. (...) Essa é a ideia do *taylorismo*; é o controle de todos os passos do trabalho vivo, controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador, claro que de forma necessariamente despótica”. *Já sobre o fordismo*: “O fordismo é um desenvolvimento da proposta de Taylor: (...) o fordismo, a linha de montagem, é um desenvolvimento da manufatura, e não da maquinaria. A linha de montagem leva ao limite as possibilidades de aumento de produtividade pela via da manufatura, do trabalho parcelar. (MORAES NETO, 1986, p.33)

7 “Pode-se afirmar, com pouca, se alguma, hesitação, que qualquer pesquisador de afiliação keynesiana, qualquer que seja sua vertente teórica, compartilha um diagnóstico básico a respeito da inabilidade de economias empresariais em gerar e, principalmente, manter o pleno emprego dos recursos disponíveis e da força de trabalho. Mas a *doutrina* keynesiana não se esgota no diagnóstico, ela se estende à priorização do pleno emprego como objetivo de política econômica. Ela se estende também à identificação de quais são os instrumentos eficazes para que esse objetivo seja alcançado: a manutenção de níveis de demanda agregada elevados, que mantenham o produto efetivo da economia o mais próximo possível do potencial. (...) O keynesianismo é uma doutrina *ativista*, que preconiza a ação do Estado na promoção e sustentação do pleno emprego em economias empresariais. Ele dialoga, mas não se confunde com outras doutrinas, que se apoiam em princípios teóricos e prioridades políticas diferentes. (...) tem como objeto o mundo real, de modo a ter bem claro que a construção de conceitos e modelos não é, de modo algum, um fim em si mesmo, mas um *instrumento* de pesquisa empírica e derivação de políticas de ação. (CARVALHO, 2008, 570-571)

8 O toyotismo foi idealizado por Eiji Toyoda (Japão) e caracteriza-se por um método de desenvolvimento da produção industrial criado na década de 1970 que objetivou a flexibilização na fabricação de mercadorias.

alta competência as ideias que já inspiram a ação da Organização: as de uma educação coextensiva à vida, não só oferecida a todos, mas vivida por cada um, voltada simultaneamente ao desenvolvimento da sociedade e à realização do homem [...] Sinto-me feliz por verificar que conduzem a recomendações concretas que, como o esperava, me parecem capazes de orientar a ação da Unesco, dos governos e da comunidade internacional. (FAURE *apud* RODRIGUES, 2008, p. 57).

Independentemente da doutrina econômica assumida pelos intelectuais, em ambos os momentos, o Estado possuía um modo de produção capitalista, comandado pela classe burguesa que atua no sentido de garantir os fundamentos da acumulação capitalista, estabelece e legitima a ordem social vigente, além de atender às demandas da classe trabalhadora, desde que não corroam as necessidades anteriores (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010).

Os capitalistas são estrategistas por natureza e atuam de maneiras diferentes, mas coordenadas, não só na economia, como na educação, saúde, cultura etc. Uma das estratégias mais utilizada é a resignificação de conceitos, ou seja, questionar um conceito existente, mas que se opõe às finalidades capitalistas, enfraquecê-lo com argumentos muito bem embasados e, de forma articulada e planejada, dar um sentido que possa interessar aos seus ideais.

É importante ressaltar que, por exemplo, a *liberdade* para os liberais é concebida em uma dimensão negativa-formal (ausência formal de impedimentos ou restrições que um sujeito ou instituição possa exercer sobre a pessoa em questão) (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 49-50). Para os neoliberais,

[...] a *liberdade*, e não a democracia, a igualdade ou a justiça social, constitui o *valor supremo*; dessa forma, todas as instituições e atividades que, de forma permanente, militarem contra esse princípio superior devem ser eliminadas. Assim, o estado intervencionista, a justiça social, a igualdade de oportunidades, o planejamento estatal, a seguridade social, por constituírem impedimentos ao pleno desenvolvimento da “liberdade (negativa-formal)” devem ser enfrentados. Para Hayek, “a menos que obtenha

ou mantenha a liberdade econômica, as outras liberdades – civis e políticas – se desvanecem” (HAYEK, 1985). Para ele, qualquer intervenção estatal da economia, mesmo procurando a justiça social, significaria uma afronta à liberdade econômica, e onde não há *liberdade econômica* também não pode existir *liberdade política*. Segundo ele, “se submeter a um poder capaz de coordenar esforços dos membros da sociedade com o objetivo de atingir determinado padrão de distribuição considerado justo” (idem, *ibidem*, p. 82), “levará à destruição do único clima em que os valores morais tradicionais podem florescer, ou seja, a liberdade individual” (idem, *ibidem*, p. 86). (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 61).

Tais entendimentos sobre *liberdade* destoam daquela liberdade manifestada por Paulo Freire, o que nos permite apontar indícios de que a Educação ao Longo da Vida foi resignificada no contexto neoliberal. Começaria, então, uma ruptura conceitual e o questionamento sobre a diferença entre Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida para reduzir a primeira à Educação e dar um sentido à segunda para uma *Aprendizagem ao Longo da Vida* (em inglês, *Lifelong Learning*), termo que passa a compor os discursos atuais no âmbito dos documentos legais e de orientação, assim como as publicações acadêmicas.

Lima (2007) pontua a diferença entre educação e aprendizagem: enquanto educação privilegia “esforços sistemáticos, para ações deliberadas, para decisões estratégicas racionalmente planejadas, designadamente no contexto de organizações sociais formais [...], de que se espera que resultem aprendizagens”; o termo aprendizagem remete a “um significado mais comportamental e individual, podendo relevar [...] de situações experienciais sem caráter estruturado e intencional” (LIMA, 2007, p. 16).

A Aprendizagem ao Longo da Vida passa a ser utilizado no sentido de dar *liberdade* ao indivíduo para construir o próprio caminho formativo, transformando o conceito “num atributo meramente individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos ‘competências para competir’” (LIMA, 2007, p. 20). Se antes a educação seria o agente

capaz de transformar a sociedade, agora o indivíduo passa a ser responsabilizado pela sua inclusão (empregado) ou não (desempregado) na sociedade capitalista. Buscará a formação e a aprendizagem o indivíduo que quiser se *adaptar, empregar ou produzir vantagens competitivas no mercado global* (LIMA, 2007, p. 14).

Ainda, para Lima, essa atribuição à aprendizagem individual parece estar interligada às “tendências para a individualização das relações de trabalho e, no limite, aponta para o ‘eu’ empresarial, a realização mais radical e conseguida do ideal de ‘empresa flexível’, capaz de substituir o trabalho independente” (LIMA, 2007, p. 32).

Na medida em que a Educação ao Longo da Vida tem sua essência questionada, reduzida e sua concepção ressignificada, faz-se necessário o controle sobre a qualidade da mão de obra produzida por este processo produtivo, tal qual ocorrem nas indústrias. Inicia-se assim a aplicação de testes padronizados, que não respeitam a multiculturalidade da nação e resultam em uma ação semelhante à invasão cultural (FREIRE, 2006) imposta tanto aos educandos como aos educadores. Obviamente, os resultados desses testes não serão dos melhores, isto não se deve pela qualidade de ensino oportunizada pelos educadores, mas por uma série de consequências das estratégias capitalistas.

Com uma concepção de minimização do Estado, os neoliberais, como governantes, geram padrões exigentes para selecionar as instituições públicas que receberão verbas. As que obtiverem maiores índices receberão maiores verbas. Isso, além de provocar uma disputa entre as instituições, força a aplicação das padronizações idealizadas pelo capitalismo e provoca um questionamento do serviço público. Quando estas instituições não alcançam os índices impostos, a estratégia capitalista faz uso de unidades do Terceiro Setor, as denominadas Organizações Não-Governamentais (ONGs) que, por não apresentarem um caráter privado, podem adentrar legalmente nas ins-

tituições públicas para promover mudanças.

Acompanhado de um discurso de modernização, primeiro haverá uma tentativa de instrumentalização do ensino, ou seja, materiais didáticos deverão ser obrigatoriamente adquiridos, entregues aos estudantes e seguidos pelos professores. Outros aparatos tecnológicos também serão sugeridos, na medida em que teorias educacionais passam a compor o rol dos currículos universitários de licenciaturas e pedagogias. Passa-se a vigorar termos, como a aprendizagem ubíqua, que possibilita a aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar sem a ajuda de professores ou colegas. Não sendo apenas a instrumentalização a resposta necessária, uma vez que o discurso de que o privado é melhor do que o público, recomenda-se então privatizar a educação.

Por outro lado, como todo modelo econômico, há um momento de colapso. Quais seriam os sinais que estaríamos chegando a nesse ponto? Os autores Matthias Finger e José Manuel Asún (2003) relacionam quatro consequências desse processo:

- a. Turbocapitalismo: a abertura de mercados e o desejo de se criar uma única economia global gera o conceito de “deslocalização”, isto é, (1º) a extração do que realmente é essencial à vida, passa a não ser mais produzido no local em que vivemos; (2º) a criação de uma economia paralela artificial, ligada à produção de insumos (como licenças de poluição) e (3º) o *desenraizamento* das pessoas e das comunidades.
- b. Erosão da política tradicional: as privatizações daquilo que se imagina papel do Estado atuar (educação, segurança, saúde etc.) não é mais público, iniciando um questionamento ou uma ressignificação dos termos “participação” e “democracia”.
- c. Pós-modernismo: com uma tendência à incoerência intelectual, à fragmentação pós-moderna “significa que a vida social e cultural se divide em inúmeras peças

de um puzzle que nunca mais se encaixam umas nas outras” (FINGER e ASÚN, 2003, p. 140).

- d. Crise ecológica: o processo de desenvolvimento industrial e o consumismo “nos conduzirá, em última instância, a um beco sem saída” (FINGER e ASÚN, 2003, p. 142).

Ao analisarmos “objetos vivos”, ou seja, políticas em movimento, encontramos poucos dados para argumentar, mas podemos andar por uma linha empírica e apontar alguns sinais. De certa forma, tudo o que conseguimos encontrar nos fundamentos sobre a terminologia *Aprendizagem ao Longo da Vida* condiz com os momentos vividos no andamento da política educacional brasileira.

Estamos em uma fase perversa, na qual a extensão sobrepõe a comunicação e o aniquilamento a qualquer perspectiva de que ela possa encontrar alguma resistência. A Educação ao Longo da Vida já perdeu as raízes da Educação Popular e ganhou uma visão de Aprendizagem ao Longo da Vida, a qual poderíamos aproximar de uma fundamentação teórica centrada na educação bancária (FREIRE, 2006) e na educação contábil (LIMA, 2007).

Nesse contexto, na Educação, se antes as teorias curriculares críticas e pós-críticas permeavam os fundamentos dos recentes documentos legais, agora a teoria curricular tradicional, carregada com semelhante tecnicismo visto durante a ditadura militar, volta a vigorar. Pensa-se no momento em uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aliada a um ensino técnico-profissionalizante integral concomitante ao Ensino Médio, com um viés empreendedor e meritocrata. Da mesma forma, a EJA permanece marcada por políticas educativas descontinuadas, não havendo clareza do que acontecerá com essa modalidade ainda tão marginalizada⁹.

9 Tal afirmação é proveniente, principalmente, da videoconferência, em 2016, do então secretário da educação do estado de Santa Catarina e presidente do Conselho Nacional de Educação, senhor Eduardo Deschamps, quando ao ser questionado, ao final da

Para compreender o processo de reconhecimento, validação e Certificação dos saberes como política pública, primeiramente realizamos um levantamento do tipo estado do conhecimento das pesquisas¹⁰ já publicadas em bases de dados brasileiras, com o intuito de verificar quais documentos legais são analisados e discutidos. Posteriormente, situamos uma discussão das concepções trazidas nesses documentos legais com autores que pesquisam o tema. É essa discussão que apresentamos a seguir.

OS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO E LEGAIS: EXPLORANDO O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE SABERES

No levantamento realizado na pesquisa defendida em 2018, encontraram-se quarenta trabalhos, sendo vinte e oito artigos (70 % dos trabalhos), nove dissertações (22,5%) e três teses (7,5%). Nesses trabalhos, constataram-se duzentos e sessenta e três documentos legais, entre eles: leis, decretos, resoluções, portarias, relatórios de ministérios e associações e documentos internacionais. Mediante a leitura das introduções e dos objetivos de cada

apresentação da formulação do Novo Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016), integral e com curso técnico concomitante, se haveria mudança curricular na EJA, sendo sua resposta: “num primeiro momento não, agora, como o currículo de EJA tem relação com as Diretrizes Curriculares no Ensino Médio, certamente essas alterações e a BNCC vão impactar na mudança do currículo do (SIC) EJA, não necessariamente na organização do (SIC) EJA” (SANTA CATARINA, 2016, transcrição nossa).

10 Os estudos denominados de estado do conhecimento são assim compreendidos por “abordar[em] apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI e ENS, p. 39-40, 2006). Neste caso, o recorte da pesquisa foram as teses e dissertações, já defendidas e os artigos publicados em revistas ou eventos no Brasil e encontrados nos bancos de dados da CAPES, do Google Acadêmico e do Domínio Público, além das publicações realizadas nos eventos da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), do portal das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confintea) e dos Encontros de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Alfaeja).

documento legal, selecionei aqueles que faziam referência especificamente ao reconhecimento de saberes, predominante as Leis, os Decretos e as Medidas Provisórias Federais, além dos documentos do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB).

Os processos de reconhecimento de saberes no Brasil são oriundos da observação de processos semelhantes, principalmente na Europa, tendo como bases legais sustentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/1996¹¹. A primeira redação da Lei trouxe dois artigos referentes ao reconhecimento de saberes: o artigo 38, encontrado no capítulo II – Da Educação Básica, Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no art. 38, § 2º, que aponta que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames¹²” (BRASIL, 1996) e o capítulo III – Da Educação Profissional, em seu artigo 41, desta Lei estabeleceu que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e Certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996).

O processo de reconhecimento de saberes surge como algo novo, vindo do contexto europeu, mas ainda sem nenhuma indicação de onde seria realizada e nenhuma base concei-

tual que possibilite a instrumentalização e a implantação. Contudo, é importante retomar que a partir da primeira redação da LDB, vários documentos passaram a tratar do assunto, como observado no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, instituindo a escola como responsável que “avalia, reconhece e Certifica o conhecimento adquirido alhures” (BRASIL, 1999a), e na Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, especificamente no art. 11:

Art. 11 - A escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos: I - no ensino médio; II - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos; III - em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno; IV - no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno; V - e reconhecidos em processos formais de Certificação profissional. (BRASIL, 1999b)

É nesse contexto em que se situa o processo de reconhecimento de saberes no território escolar e na modalidade de educação profissional, porém permanece apenas no discurso, sem base conceitual para implantação de uma prática. Contudo, emerge a ligação com o mercado de trabalho, para fortalecer o discurso de aprendizagem ao longo da vida.

Em 2000, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, adotando nos artigos 20 e 21 como possibilidade de conclusão dos ensinos fundamental e médio os exames supletivos, consoante à LDB. Entretanto, essa mesma resolução, indica uma outra possibilidade de avaliação para o reconhecimento de saberes extraescolares, mas não a identifica como exame:

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares, de acordo com as normas dos

11 Essa lei resulta do projeto de lei (PL) 1258 de 1988, do então deputado federal sr. Octávio Elísio, do PSDB, elaborado no mesmo ano em que a Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada. Para o constituinte era importante que o país tivesse uma escola unitária nos seus propósitos pedagógicos, ou seja, as escolas, independentemente de onde estejam localizadas (rurais e urbanas), deveriam proferir uma educação de qualidade por meio de um currículo básico comum. Era o início da institucionalização do discurso neoliberal na educação brasileira. Contudo, apenas em 1996 o projeto de lei foi aprovado, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB.

12 Para obtenção da conclusão de ensino fundamental (para maiores de quinze anos) e do ensino médio (para maiores de dezoito anos).

respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais. (BRASIL, 2000)

O discurso deixa de abordar especificamente o reconhecimento de saberes, substituindo-o objetivamente por conhecimentos e habilidades. Também estabelece ligação com as diretrizes curriculares nacionais, o que nos possibilita compreender, mediante as pesquisas de Sacristán (2011), uma aproximação com a proposta de competências da União Europeia.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2000, tentaram idealizar propostas de Certificação, porém não obtiveram êxito. Nesse contexto, segundo Moraes e Neto (2005), o MEC elaborou três documentos que auxiliariam como referenciais sobre a Certificação: o *Sistema Nacional de Certificação Profissional, baseado em Competências* (2000); o *Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional – SAC* (2000) e o documento organizando um *Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências – SNCPC* (2002). Nesse último, caberia ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborar instrumentos de avaliação, objetivar a Certificação de competências. Haja vista que tais documentos surgem com a intencionalidade de ratificar o discurso de competências, relacionando-as diretamente e especificamente com a atividade laboral.

Em 2004, o Parecer CNE/CEB nº 40/2004, que trata das normas para a execução de avaliação, reconhecimento e Certificação de estudos previstos no Artigo 41 da LDB, e aprova o reconhecimento de saberes para instituições de ensino que oferecem curso técnico de nível médio:

Nosso parecer é no sentido de que a entidade proceda à avaliação das competências profissionais constituídas pelos seus alunos no mercado de trabalho e as reconheça para fins de continuidade de estudos em seus cursos. O referencial para análise, avaliação e reconhecimento das competências profissionais, anteriormente

constituídas para fins de continuidade de estudos, é sempre o perfil profissional de conclusão, definido pela escola que recebe o aluno, à luz do seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2005, p. 4)

Com esse parecer, oito anos após a presença do reconhecimento de saberes sob forma legal no Brasil, as instituições que podem desenvolvê-lo são identificadas. Finalmente, especialistas nacionais começam a pensar sobre os conceitos observados nessa pesquisa e como implantá-los nas instituições creditadas. Também é interessante observar junto ao estado do conhecimento realizado nessa pesquisa de que, no ano seguinte a esse parecer, são publicadas as primeiras pesquisas publicadas em periódicos nacionais.

O Decreto nº 5.840 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) traz, no art. 7º, a possibilidade das “instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares” (BRASIL, 2006). O documento base do PROEJA tem como fundamentação em sua concepção de educação, a “formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2007). Essa fundamentação é observada no entendimento de reconhecimento de saberes pelo programa:

Isto remete ao reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade, muitos deles interditados aos jovens e adultos para a fruição e acesso, como, por exemplo, os que possibilitam a vivência com bens culturais produzidos historicamente – disponíveis em museus, teatros, bibliotecas, cinemas, exposições de arte. Se esta precisa ser uma referência para o currículo do ensino médio com educação profissional, exige

também reconhecer formas e manifestações culturais não-hegemônicas produzidas por grupos de menor prestígio social e, quase sempre, negadas e invisibilizadas na sociedade e na escola. Nesses espaços, os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados, e evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos. Compreende-se que são eles decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar e ser no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico. (BRASIL, 2007)

Portanto, possibilita-se o reconhecimento de saberes profissionais no contexto do PROEJA, a fim de identificar como público-alvo os sujeitos que possuem as mesmas características daqueles que procuram a EJA.

Em janeiro de 2008, o CNE, mediante seu relator, emite o Parecer CNE/CES nº 19/2008 visando “garantir a autonomia pedagógica de cada Instituição de Ensino Superior (IES)” (BRASIL, 2008c). Entende que o processo de reconhecimento, validação e Certificação de saberes fica sendo válido apenas para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, ou seja, faz-se a distinção do trabalho manual para o intelectual por meio da construção de muros, que só poderão ser transpostos se a classe trabalhadora se dedicar à educação formal. Também cria níveis de saber, algo que não foi observado na literatura utilizada nessa pesquisa. Nesse mesmo ano, em dezembro, a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estabelece, em seu art. 2º, §2, que “no âmbito de sua atuação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia exercerão o papel de instituições acreditadoras e Certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008b).

Para atender à demanda dessa lei, foi elaborado no ano seguinte a Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific), que passa a ser instituído como uma “Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e a Cer-

tificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada”, porquanto o programa Certific “o conjunto articulado de ações de caráter interinstitucional de natureza educativa, científica e tecnológica para a avaliação, reconhecimento, Certificação de saberes, orientação e prosseguimento de estudos através de Programas de Formação Inicial e Continuada” (BRASIL, 2009).

Na elaboração desse documento é possível perceber a resistência ao discurso direto da aprendizagem ao longo da vida, principalmente ao não incorporar a noção de competências ligada exclusivamente à função profissional e optar pelo conceito de saberes. Mesma resistência é observada no documento seguinte e, contamos no Brasil as primeiras experiências de reconhecimento de saberes.

De acordo com o documento “*Orientações para a Implantação da Rede Certific*”, o reconhecimento de saberes adquiridos pelo trabalho constitui como suporte para “uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica na qual se propõe a formação como um processo de desenvolvimento integral do ser humano” (BRASIL, 2010b), para estimular o retorno dos trabalhadores à escola. Apesar da resistência anteriormente observada, o Certific permanece como instrumento da aprendizagem ao longo da vida, portanto é visto como oportunidade compensatória.

Ainda no decorrer de 2008, ocorre e é publicado o documento da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), que aponta de que “ora é encaminhado à sociedade política e à sociedade civil, e que deverá servir de parâmetro para o estabelecimento e consolidação das políticas públicas e da gestão da educação básica demandadas pela nação brasileira” (BRASIL, 2008a) e é apontada como uma das políticas públicas para a inclusão e para o estabelecimento do “diálogo com os movimentos sociais e a comunidade, reconhecendo a sua trajetória de luta pelo respeito à diferença e pelo reconhecimento de seus saberes e a valorização de

sua cultura, como atores políticos centrais na delimitação das ações” (BRASIL, 2008a).

A Resolução CNE/CEB 03/2010 (BRASIL, 2010a), entre outras diretrizes, estabelece como idades mínimas os ingressos dos jovens de quinze anos completos no Ensino Fundamental e de dezoito anos completos no Ensino Médio da EJA, assim como para a realização de exames de conclusão. Ao se limitar a idade dos educandos da EJA, limita-se também a idade dos educandos dos processos de reconhecimento de saberes.

Em 2011, é promulgada a Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011), que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Em 2013, o MEC divulga o documento referência deste programa, a fim de estabelecer as referências para a execução do Pronatec EJA, uma modalidade de demanda da Bolsa-Formação deste programa para atendimento de estudantes da EJA, sendo que na redação encontra-se:

como suporte teórico para o desenvolvimento do Pronatec EJA, tomam-se os seguintes princípios que consolidam a política de educação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade EJA, [com] [...] f) o reconhecimento da experiência do educando e a relação de saberes-fazer. [...] As instituições de ensino também devem considerar os sistemas e redes de reconhecimento de saberes, escolares e profissionais, quais sejam: a) no âmbito do Ensino Fundamental: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e mecanismos estaduais de Certificação; b) no âmbito do Ensino Médio: Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), com validade de Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (nível médio) e mecanismos estaduais de Certificação; e c) no âmbito da Educação Profissional: Rede Certific e sistemas de Certificação das instituições dos SNA. É importante destacar que os processos de reconhecimento de saberes e de aproveitamento de estudos promove uma aceleração no tempo de conclusão do curso pelo estudante. Entretanto, não altera a carga-horária total do curso. (BRASIL, 2013b)

Pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012a) e pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012

(BRASIL, 2012b) o CNE, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, manifesta que os sistemas de ensino são responsáveis pela criação de diretrizes metodológicas para o processo de reconhecimento de saberes:

Art. 35 [...] § 1º Os sistemas de ensino devem elaborar diretrizes metodológicas para avaliação e validação dos saberes profissionais desenvolvidos pelos estudantes em seu itinerário profissional e de vida, para fins de prosseguimento de estudos ou de reconhecimento dos saberes avaliados e validados, para fins de Certificação profissional [...]. Art. 36 Para prosseguimento de estudos, a instituição de ensino pode promover o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores do estudante, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, que tenham sido desenvolvidos: [...] IV - por reconhecimento, em processos formais de Certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de Certificação profissional. (BRASIL, 2012a)

Esse parecer talvez seja uma das maiores conquistas por parte dos profissionais da educação, pois possibilita que atuem de forma autônoma e reflexiva. As diferentes experiências nos institutos federais também possibilitarão a elaboração de um maior número de pesquisas e, conseqüentemente, uma base conceitual com maior rigor científico.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2013, argumentam que “é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de ‘dar’ competência, mas no sentido de humanizar” (BRASIL, 2013a). Ainda que esta compreensão descrita tenha origem em Paulo Freire, no decorrer do texto, pode-se evidenciar a diretriz para regulamentação do capitalismo:

Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo

da Educação Profissional e Tecnológica. Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas. Neste contexto, a educação para a vida, em sentido lato, poderá propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos. (BRASIL, MEC, 2013a)

No documento anterior constatamos uma vitória, nela observamos uma preocupante tentativa de ressignificação das teorias freireanas. Em outras palavras, a problematização passa a ser entendida como problema e o processo codificação-problematização-descodificação seria atribuído essencialmente à resolução de problemas.

Em 2014, a presidenta Dilma Rousseff sanciona a Lei nº 13.005/2014 e aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), dando outras providências. O PNE situa várias diretrizes¹³ também para a EJA, mas para alcançar essas

¹³ São as seguintes diretrizes desse plano: "I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental". (BRASIL, 2014c)

diretrizes, anexo a essa Lei, são descritas vinte metas, cada qual com suas estratégias, sendo que a meta dez, que trata especificamente da EJA ligada à Educação Profissional, pretende "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional" (BRASIL, 2014c).

Uma das estratégias para atingir essa meta é "implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio" (BRASIL, 2014c). Na continuidade desse anexo, é estabelecida a meta onze que objetiva "triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público" (BRASIL, 2014c), e uma das estratégias para isto é "ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de Certificação profissional em nível técnico". Ao contrário do que percebemos atualmente, àquela época se observava a tônica do estado ampliado. Havia a preocupação de reduzir os impactos do discurso neoliberal mediante, por exemplo, maiores possibilidades de ingressantes à educação pública.

Consoante à LDB, uma estratégia da meta três do PNE universaliza o ENEM como instrumento de "avaliação Certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola" (BRASIL, 2014c) para a educação básica.

A Portaria Interministerial nº 05/2014 reorganiza a Rede Certific, constituindo-a como "instrumento de política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e de trabalho, por meio de processos de Certificação profissional"

(BRASIL, 2014b), ou seja, o CERTIFIC começa a ser aplicado também nos cursos técnicos. Com isso, o nome do programa muda de Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada para apenas Rede Nacional de Certificação Profissional.

Além disso, o “*Documento Orientador – Rede Certific*” afirma que o programa foi instituído para “responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e Certificação de saberes profissionais, aliada à elevação de escolaridade, para contemplar a grande parcela de brasileiros que não possuem sequer a educação básica obrigatória completa e aqueles que ainda não são alfabetizados ou são analfabetos funcionais, estando ora desempregados, ora colocados no mundo do trabalho informal em condições precárias” (BRASIL, 2014a), com o intuito de reunir oportunidades para o processo de reorganização da Rede:

a) a Certificação profissional e escolar pelas instituições que integram a Rede Certific; b) a referência dos catálogos nacionais de cursos de educação profissional e tecnológica ou equivalente para elaboração dos perfis de Certificação, em que são estabelecidos perfis profissionais de conclusão e requisitos mínimos de infraestrutura para desenvolvimento dos processos de Certificação, e as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação profissional, conforme a modalidade de Certificação profissional; c) o modelo de mobilização e articulação existente na Bolsa-Formação Pronatec, em que instituições de educação profissional ofertantes e unidades demandantes, em cada município, se organizam para definir oferta a partir de demanda concreta; d) a integração das informações e dos processos de formação profissional e trabalho no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), com utilização tanto pelas escolas de educação profissional quanto pelas unidades de intermediação do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, em particular as unidades do Sistema Nacional de Emprego (Sine); e) a possibilidade de Certificação escolar a partir de exames nacionais da educação básica consolidados (Encceja e Enem) e das Certificações realizadas pelas bancas das secretarias estaduais de educação. (BRASIL, 2014a)

É importante ressaltar que o programa Certific é exclusivo para o reconhecimento de saberes profissionais, mas não possibilita o reconhecimento de saberes escolares.

Durante o ano de 2014, em âmbito catarinense, a “Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica” tem a sua redação finalizada e publicada, não tratando diretamente do processo de reconhecimento de saberes. Entretanto, é possível encontrar sinais de que o reconhecimento passa a avaliação de conhecimento específicos, ao listar entre os deveres de as redes de ensino pautarem seus projetos em alguns “arranjos/movimentos curriculares mais integradores, tais como: [...] reconhecimento da diversidade de identidades e de saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica” (SANTA CATARINA, 2014, p.27).

Ao analisar os documentos, há indícios de que a concepção de educação encontrada neles é muito próxima ao *conceito de aprendizagem ao longo da vida*. Isso fica mais evidente, ao se corroborar com a recente conversão em Lei, mas com correções, da Medida Provisória nº 746, de 2016, que incluía em seu texto original o §17, na qual diz que “para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, *conhecimentos, saberes, habilidades e competências*, mediante diferentes formas de comprovação [...]” (BRASIL, 2016, grifo nosso). Esse parágrafo, entre outros foram substituídos, em 2017, pela Lei nº 13.415, que institui o § 11, sendo a redação modificada “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer *competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação* [...]” (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Antes de analisar, cabe contextualizar novamente que o governo que aprovou essa lei foi

posterior ao Golpe de 2016, portanto com uma política neoliberal, justamente a encontrada aqui. A obrigação de educar com foco em competências é aqui ratificada, excluindo qualquer possibilidade de relação de saber com o mundo. O parágrafo também deixa claro que outras instituições e sujeitos coletivos poderão fazer esse reconhecimento, o que confere ainda mais autoridade às instituições privadas, empresariais, que poderão simplesmente certificar, tal como o Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do comércio (Sesc), entre outros, ou ainda ofertar cursos de aperfeiçoamento ou atualização (formação continuada/reciclagem) via educação a distância como condição para esse reconhecimento/Certificação.

Interessante observar que o texto citado anteriormente, da Seção da Educação de Jovens e Adultos, não se alterou, indicando que o reconhecimento de saberes escolares só pode ser validado e certificado mediante exames. No entanto, o art. 37 sofreu um acréscimo no seu texto com a Lei nº 13.632 de 2018, fazendo relação à *Educação ao Longo da Vida*: “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*”. (BRASIL, 1996; acrescida por BRASIL, 2018, grifo nosso). Se antes a educação permanente ficou confinada apenas na EJA, com essa lei a tendência é que a aprendizagem ao longo da vida¹⁴ possa ser assumida em todos os campos da educação básica, inclusive na EJA, abolindo qualquer resistência da Educação Permanente no âmbito educacional brasileiro.

REDE CERTIFIC: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE RECONHECIMENTO DE SABERES

Como já foi situado anteriormente, o programa

¹⁴ Nesse sentido, já havia indicativos de uma provável ampliação da educação a distância na oferta da Educação de Jovens e Adultos.

Certific trata do “conjunto articulado de ações de caráter interinstitucional de natureza educativa, científica e tecnológica para a avaliação, reconhecimento, Certificação de saberes, orientação e prosseguimento de estudos através de Programas de Formação Inicial e Continuada” (BRASIL, 2009). De acordo com o documento “*Orientações para a Implantação da Rede Certific*”, o reconhecimento de saberes adquiridos pelo trabalho constitui como sustentação para “uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica na qual se propõe a formação como um processo de desenvolvimento integral do ser humano” (BRASIL, 2010b), estimulando o retorno dos trabalhadores à escola.

A Portaria Interministerial nº 05/2014 reorganiza a Rede CERTIFIC, constituindo-a como “instrumento de política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de Certificação profissional” (BRASIL, 2014b).

O programa foi instituído para “responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e Certificação de saberes profissionais, aliada à elevação de escolaridade, para contemplar a grande parcela de brasileiros que não possuem sequer a educação básica obrigatória completa e aqueles que ainda não são alfabetizados ou são analfabetos funcionais, estando ora desempregados, ora colocados no mundo do trabalho informal em condições precárias” (BRASIL, MEC, 2014a). É importante ressaltar que o programa Certific é exclusivo para o reconhecimento de saberes profissionais e não possibilita o reconhecimento de saberes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua tese Rodrigues (2008), analisa os documentos da Unesco e a concepção de Educa-

ção trazida na expressão Educação ao Longo da Vida, deduz-se ser “um enunciado temporal que institui um modo de conceber a educação e os sujeitos na sua relação com o passado, presente e futuro, ancorados numa concepção de tempo e história que visa à construção de uma nova subjetividade, um sujeito em eterna obsolescência” (RODRIGUES, 2008, p.5).

Ao tratar especificamente do tema reconhecimento de saberes, a autora identifica tal processo como integrante do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, para contribuir com a obsolescência humana:

Em síntese, os argumentos utilizados para a redefinição dos sistemas de aprendizagem então, fundada na ideia de educação ao longo da vida organizam-se do seguinte modo: alinhamento das oportunidades de aprendizagem pelas necessidades e interesses dos aprendentes; promoção da oferta para que todos possam aprender, em qualquer local, em qualquer momento; reconhecimento e valorização da aprendizagem não formal e informal; criação de uma cultura de aprendizagem; criação de “mecanismos de garantia de qualidade, avaliação e controle em obediência a uma preocupação constante de excelência.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001a, p. 4). Neste apelo ao indivíduo, à importância das suas “escolhas”, está em jogo, neste projeto educacional, um intenso processo de atomização dos sujeitos históricos, de subordinação dos interesses e projetos humanos aos valores mais pragmáticos e imediatos do mercado. (RODRIGUES, 2008, p.118)

De fato, ao analisar os documentos é possível verificar que a concepção de Educação vigente é muito próxima ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e a incorporação nos documentos de terminologias/conceitos em vez de *conhecimentos, saberes o uso de habilidades e competências* nas diferentes formas de comprovação.

É oportuno notar no trecho das DCN, trazido anteriormente, que em 2013 já se cogitava o repentino fechamento de postos de trabalho e emprego, e direitos trabalhistas consagrados, ambas as situações vivenciadas por nós brasi-

leiros nos últimos anos, principalmente, após o Golpe de Estado de 2016.

Os documentos legais, tanto os internacionais analisados por Rodrigues (2008), como os nacionais analisados na pesquisa apresentada neste artigo, encaminham sim para uma concepção de *Aprendizagem ao Longo da Vida*, consequente de uma política neoliberal.

Até o momento, encontramos esperanças de resistência, pois no levantamento das pesquisas temos o exemplo do artigo “Processo de reconhecimento e Certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico-metodológicas” (HICKENBICK, RAMOS E MATTOS, 2015) em que as autoras apresentam o histórico e os resultados de um projeto piloto de 2014, que teve como objetivo reconhecer e Certificar saberes escolares em nível de Ensino Fundamental, de trabalhadores da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, previamente selecionados, para possibilitar o ingresso destes sujeitos no Proeja, especificamente no Curso Técnico em Guia de Turismo Proeja-Certific¹⁵.

Pensar essa resistência nos leva a situar a consideração de Rodrigues (2008), ao analisar as políticas educacionais neoliberais internacionais:

Tem-se assim, um projeto educacional de aclimatação, de resignação e responsabilização dos sujeitos. Um projeto que pretende a ausência da História, mas que, paradoxalmente, produz sua aceleração e desaceleração com vistas à obtenção de seu controle. Entendemos, pois, que os três grandes aportes desta obsolescência humana emanam desta estreita concepção de História que identifica a dinâmica da vida como algo irremediável, que vincula as aprendizagens à adaptabilidade ao mercado, que pretende transformar o futuro num eterno presente, previsível e controlável (RODRIGUES, 2008, p. 165)

15 A pesquisa se caracterizou como pesquisa-ação, orientando-se teórica e metodologicamente pelas concepções Freireanas de educação, pelos princípios e diretrizes da Educação Popular, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), pelas diretrizes da Rede Nacional de Reconhecimento de Saberes Profissionais (CERTIFIC) e da Educação de Jovens e Adultos.

Quinze anos depois de sua tese, observamos suas consequências. Como será a análise daqui a algum tempo, particularmente se lutamos ainda com movimentos conservadores mundialmente e no Brasil? Nossas perspectivas brasileiras atuais são de mudanças de rumos na busca de consensos e diálogos com tais movimentos.

Freire nos ajuda a responder: “Os educadores e as educadoras progressistas coerentes não tem que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas” (FREIRE, 1997.a, p. 58). Fica o convite e a convocação a todos nós, pesquisadores e educadores, a tomarmos em nossas mãos as opções de emancipação e de uma educação crítica, particularmente àqueles do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos, em sua constituição e solidificação como espaço imprescindível de produção acadêmica para esse campo.

REFERÊNCIAS:

- ALCOFORADO, Joaquim Luís. **Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008.
- ALCOFORADO, Luís. Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes Experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. **Trabalho & Educação**, 23 (3), 13 – 30, 2014.
- AROUCA, Lucila Schwantes. O discurso sobre a educação permanente (1960-1983). **Revista Pro-Posições**. Campinas, v.7, n.2[20], p. 65-78, jul. 1996.
- BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga. Savoirs, Capacités, Compétences. *Organizations des Champs Conceptuels*. In : BARBIER, Jean Marie; GALATANU Olga. (Orgs.) **Les savoirs d'Action: une mise en mot des compétences?** pp. 31-78. Paris: L'Harmattan, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 7.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2008b. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2011. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014c. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9394, 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, DF, 07 mar. 2017. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial nº 1.082 de 20 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 nov. 2009. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. **Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC**. Brasília: MEC, SETEC, SECADI; MTE, SPPE, 2010b 81p.

- BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. **Documento Orientador da Rede CERTIFIC.** Brasília: MEC, SETEC; MTE, SPPE, 2014a. 47p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria Interministerial nº 5 de 25 de abril de 2014. **Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede CERTIFIC.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 mai. 2014b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 08 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 1999b. Seção 1, p. 229.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 19, de 31 de janeiro de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2008c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 09 de maio de 2012.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 set. 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 40, de 08 de dezembro de 2004.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jan. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 542p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.** Brasília, DF: MEC, SETEC, 2007. 74p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2008a. 118p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC.** Brasília, DF: MEC, SETEC, SECADI, 2013b. 35p.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- CANÁRIO, Rui. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 555-570, maio/agosto de 2013.
- CARVALHO, Fernando J. Cardim de. Keynes e o Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. spe, p. 569-574, Dec. 2008.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez/Unesco, 1999.
- FAURÈ, Edgar. **Aprender a ser.** La educacion del futuro. Madrid: Alianza/Unesco, 1972.
- FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A Educação de Adultos numa Encruzilhada:** aprender a nossa saída. 1. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.
- FURTER, Pierre. **Educação e Vida.** 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.
- GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida.** Instituto Paulo Freire. p. 1-10, 2016.
- HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita E. L.; MATOS, Miriam C.C.M. Processo de reconhecimento e Certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico-metodológicas. **Revista Per-**

Cursos. Florianópolis, v.16, n.31, p. 28-58, mai./ago. 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Fernandes Lage; DANTAS, Tânia Regina. A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos.**, v. v3.n.6, p. 147-173, 2015.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle.** Paris: Editions d'Organization, 2000.

MALGLAIVE, Gérard **Ensinar Adultos.** Porto: Porto Editora, 1995.

LIMA, Lícínio Carlos. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: **Coletânea de textos da CONFINTEA Brasil +6**, Brasília, p. 15-25, 2016.

LIMA, Lícínio Carlos. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro.** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura. **Revista de Administração de Empresas.**,

São Paulo , v. 26, n. 4, p. 31-34, Dec. 1986.

MORAES, Carmen S. V.; NETO, Sebastião L. Educação, formação profissional e Certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de Certificação profissional. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana.** 2008. 182 f. Tese de doutoramento. Doutorado em Educação – PPG. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez de 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo?** 1. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

Recebido em: 11/4/2023

Aprovado em: 5/5/2023