

Carlos Eduardo Martins

**RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE
SABERES: UM ESTUDO CRÍTICO DE POLÍTICAS E
PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Defesa de Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como um dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

Co-orientadora: Profa. Dra. Elenita Eliete de Lima Ramos.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Carlos Eduardo
RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE
SABERES: UM ESTUDO CRÍTICO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / Carlos Eduardo
Martins ; orientadora, Profa. Dra. Maria Hermínia
Lage Fernandes Laffin, coorientadora, Profa. Dra
Elenita Eliete de Lima Ramos, 2018.
163 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Reconhecimento de Saberes. 4. Educação ao Longo da
Vida. 5. Aprendizagem ao Longo da Vida. I. Laffin,
Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes. II.
Ramos, Profa. Dra Elenita Eliete de Lima. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES:
UM ESTUDO CRÍTICO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 13/06/2018

Dr^a MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN (MEN/CED/UFSC - Orientadora) 
Dr^a ELENITA ELIETE DE LIMA RAMOS (IFSC - Co-Orientadora) 
Dr DEMÉTRIO DELIZOICOV NETO (PPGT/CED/UFSC - Examinador) 
Dr JOAQUIM LUÍS MEDEIROS ALCOFORADO (UNIVERSIDADE DE COIMBRA/PT - Examinador) 
Dr ANDRÉ ARY LEONEL (MEN/CED/UFSC – Suplente)

**CARLOS EDUARDO MARTINS
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2018**


Prof. Carlos Eduardo Martins
Coordenador do PPGT/CED/UFSC
Portaria nº 1934

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina, aos professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente os da linha Ensino e Formação de Educadores que possibilitaram a construção desta dissertação.

À professora Dr^a. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, pela orientação, paciência, serenidade e compreensão das nossas dificuldades enquanto educando da EJA.

À professora Dr^a. Elenita Eliete de Lima Ramos, pela co-orientação, parceria, simplicidade e por auxiliar que uma esfera encaixasse em um cubo.

Aos professores que me possibilitaram superar a consciência real efetiva da minha concepção de educação: Demétrio Delizoicov Neto, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Juares da Silva Thiesen, Eliane Santana Dias Debus, Patrícia De Moraes Lima, Rosalba Maria Cardoso Garcia, Luciana Pedrosa Marcassa, Daniela Karine Ramos Segundo, Juliana Cristina Faggion Bergmann.

Aos colegas de mestrado pelo compartilhamento das angústias, dúvidas e alegrias, a companhia de vocês foi motivadora durante todo o mestrado.

À minha mãe, Lúcia, que mesmo não entendendo o que é o mestrado sempre esteve ao meu lado.

À minha esposa, Stela, pelo amor, carinho, compreensão e companheirismo.

Ao meu filho Caio, que literalmente nasceu junto com essa pesquisa.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, por possibilitar o PROEJA e o CERTIFIC aos educandos da EJA.

Ao Serviço Social da Indústria, por me receber e possibilitar o entendimento do processo do MRS.

A você que está lendo esta pesquisa, por também se interessar pela EJA e pelo reconhecimento de saberes.

“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”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho acadêmico objetiva compreender os processos de reconhecimento de saberes (escolares e profissionais) para a EJA nas pesquisas, em documentos legais e no contexto em duas instituições de ensino, com o intuito de verificar que concepções de educação permeiam esses processos no âmbito da educação básica e profissional. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, na qual são desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem análises bibliográfica e documental de trabalhos, obras e documentos obtidos através de um estado do conhecimento sobre reconhecimento, validação e certificação de saberes ou competências e, também, através de dados obtidos em duas instituições da região da Grande Florianópolis: SESI e IFSC. Dentre os principais referenciais teóricos estão Paulo Freire, Moacir Gadotti, Licínio Lima, José Gimeno Sacristán, Bernard Charlot e Joaquim Luís Medeiros Alcoforado. Como principais resultados da pesquisa constatou-se que presenciamos um momento histórico de perdas de direitos sociais e do fortalecimento do discurso neoliberal nos documentos legais, no qual o processo de reconhecimento de saberes teve sua origem como um instrumento em uma concepção neoliberal de educação, conhecida por aprendizagem ao longo da vida e que ressignificou o conceito de educação ao longo da vida ou educação permanente. Contudo, diferente do SESI, onde o MRS está apenas iniciando, o IFSC é um espaço de luta e resistência, especificamente com o CERTIFIC e PROEJA, e estão tornando-se referência quando se fala em reconhecimento de saberes.

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

Linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência / Ensino e Formação de Educadores (SUPED – antiga EFE: Ensino e Formação de Educadores)

ABSTRACT

This academic work aims to understand the processes of recognition of knowledge (school and professional) for the EJA in research, legal documents and in the context in two educational institutions, in order to verify that conceptions of education permeate these processes within the scope of basic and vocational education. The research has a qualitative approach, in which are developed methodological procedures that involve bibliographical and documentary analyzes of works, works and documents obtained through a state of knowledge about recognition, validation and certification of knowledge or skills and also through data obtained in two institutions of the Greater Florianópolis region: SESI and IFSC. Among the main theoretical references are Paulo Freire, Moacir Gadotti, Licínio Lima, José Gimeno Sacristán, Bernard Charlot and Joaquim Luís Medeiros Alcoforado. As the main results of the research, it was verified that we witnessed a historical moment of loss of social rights and the strengthening of neoliberal discourse in legal documents, in which the process of recognition of knowledge had its origin as an instrument in a neoliberal conception of education, known by lifelong learning and which has re-defined the concept of lifelong education or lifelong learning. However, unlike SESI, where MRS is just beginning, the IFSC is a space of struggle and resistance, specifically with CERTIFIC and PROEJA, and are becoming a reference when it comes to recognizing knowledge.

Keywords: Youth and Adult Education. Recognition of Knowledge. Lifelong Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções por temporalidade e natureza das pesquisas	35
Quadro 2 - Identificação das pesquisas	36
Quadro 3 - Pesquisas por objeto de análise	44
Quadro 4 - Autores mais citados nas Pesquisas no Campo da EJA	58

LISTA DE SIGLAS

ABET – Associação Brasileira de Estudos do Trabalho
ALFAeEJA – Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA – Estado da Bahia
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG – Campus Pelotas-Visconde da Graça
CEB – Câmara de Educação Básica
CED – Centro de Ciências da Educação
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CERTIFIC – Rede Nacional de Certificação Profissional
CIPS – Comissão Permanente de Integração dos Programas Sociais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNO – Centros de Novas Oportunidades
CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica
CONFINTEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CONSUP – Conselho Superior
CRVCC – Centro de Reconhecimento e Validação de Competências
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DeSeCo – *Definition and Selection of Competencies*
DN/SESI – Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria
EFA – Educação e Formação de Adultos
EFE – Ensino e Formação de Educadores
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELV – Educação ao Longo da Vida
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPEJA – Grupo de estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
FIC – Formação Inicial e Continuada
IES – Instituição de Ensino Superior
IFB – Instituto Federal de Brasília
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense
INEA – Instituto Estadual do Ambiente
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MRS – Metodologia de Reconhecimento de Saberes
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
MV – Matemática para a Vida
NVQ – *National Vocational Qualification*
OCDE – Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não-Governamental
ONGDL – Organizações Não-Governamentais de Desenvolvimento
Local
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – *Programme for International Student Assessment*
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PNRS – Política Nacional de Resíduos Sólidos
PPCP – Projetos Pedagógicos de Certificação Profissional
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRA – Portfólio Reflexivo Aprendizagens
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e
Adultos
PROEJA-FIC – Programa de Integração da Educação Profissional
Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e
Adultos – Formação Inicial e Continuada
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e
Emprego
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
QCF – *Qualifications and Credit Framework*
RS – Estado do Rio Grande do Sul
RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências
RVC – Reconhecimento e Validação de Competências
RVCC – Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e
Certificação de Competências
SAC – Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional baseado em
Competências

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
SINE – Site Nacional de Empregos
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SNCPC – Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências
SUPED – Sujeitos, Processos Educativos e Docência
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UE – União Europeia
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL À INQUIETAÇÃO.	21
1.2 CONSTRUÇÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO E DO OBJETO DE PESQUISA.....	22
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA ..	28
2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE RECONHECIMENTO DE SABERES OU COMPETÊNCIAS	33
2.1 A TEMPORALIDADE DAS PESQUISAS	34
2.2 IDENTIFICAÇÃO DAS PESQUISAS	35
2.3 CLASSIFICAÇÃO DAS PESQUISAS POR OBJETO DE ANÁLISE.....	43
2.4 REFERÊNCIAS TEÓRICAS ENCONTRADAS	57
2.5 CONCEPÇÕES E CONCEITOS ENCONTRADOS	61
2.5.1 Educação ao Longo da Vida: Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Permanente	62
2.5.2 Competências e Saberes	69
2.5.3 Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes	82
3 RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO, CERTIFICAÇÃO DE SABERES: UMA DISCUSSÃO REFLEXIVA COM A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	91
3.1 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: EDUCAÇÃO PERMANENTE OU APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA?....	91
3.1.1 Educação Permanente: movimentos iniciais e entendimento de seu conceito	92
3.1.2 Aprendizagem ao Longo da Vida: a resignificação neoliberal	96
3.2 COMPETÊNCIAS E SABERES	103
3.3 RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO.....	110
4 CONTEXTO DA PESQUISA: ASPECTOS HISTÓRICOS E BASES LEGAIS PARA O RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO BRASILEIRO	113
4.1 DOCUMENTOS LEGAIS EM ÂMBITO NACIONAL.....	113
4.2 SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA: A METODOLOGIA DE RECONHECIMENTO DE SABERES – MRS.....	126
4.3 INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: A REDE NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL – CERTIFIC.	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL À INQUIETAÇÃO.

Filho único de uma empregada doméstica e que nunca conheceu seu pai, tive uma educação semeada em valores primordiais para a minha constituição enquanto homem. Perseverei com humildade a educação escolar que recebi, sempre em instituições públicas, admirando e respeitando a compaixão, tolerância e cooperação de meus professores. Estes sentimentos fundamentaram a minha escolha para atuar nesta profissão.

Em 2006 conquistei o grau de licenciado em Física, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo que no ano seguinte comecei a atuar como professor da rede estadual. Nove anos depois, o crescente desinteresse e desrespeito dos alunos do Ensino Médio regular me incentivaram a buscar outra opção de local de trabalho, foi quando encontrei o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de São José. Lá tive meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram quase dois anos lecionando para esses alunos, até que no início de 2017 o governo do Estado de Santa Catarina proibiu os professores efetivos de complementarem sua carga horária na EJA, o que me fez retornar integralmente para o ensino regular. Neste momento, eu já havia concluído o primeiro semestre do mestrado, pois o iniciei em agosto de 2016.

Dessa forma, quando optei em iniciar esta pesquisa, eu ainda atuava no CEJA de São José e, também, no de Florianópolis, como professor de Física para turmas do Ensino Médio. Durante minhas aulas, percebi que alguns alunos já demonstravam algum conhecimento sobre os assuntos tratados, principalmente ao abordarmos conteúdos de dilatação térmica e eletricidade. Conversando com estes alunos descobri que eles eram, em sua maioria, trabalhadores da construção civil (pedreiros, mestres de obra ou auxiliares) ou prestadores de serviços (eletricistas e instaladores de condicionadores de ar), o que sugeria intuir, portanto, que eram conhecimentos adquiridos com a prática laboral.

Estes conhecimentos, ainda que não condizente com o rigor científico da educação escolar, eram muito similares àqueles discutidos em sala de aula, apresentando apenas algumas divergências em nomenclaturas e/ou concepções alternativas de alguns conceitos físicos.

Porém, nada disso parecia influenciar na vida social do aluno. Essas observações começaram a provocar algumas inquietações.

Foi assim que encontrei meu objeto de pesquisa e optei em participar do processo de seleção do mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, sendo aprovado e ingressante na linha EFE (Ensino e Formação de Educadores), atual SUPED (Sujeitos, Processos Educativos e Docência), e convidado pela professora e orientadora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin para participar do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA).

1.2 CONSTRUÇÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO E DO OBJETO DE PESQUISA

Contexto:

– Esta imagem mostra como os primeiros trilhos de trem instalados ficaram após dias de grandes variações de temperatura: todos tortos. E vocês sabem como resolveram esse problema?

– Professor, eu nunca vi um trem na minha vida, muito menos um trilho de trem. Como vou saber o que fizeram?

Este diálogo com um aluno (nascido antes de mim) relata o fragmento de uma de minhas aulas de Física para uma turma do CEJA de São José, abordando a dilatação dos sólidos, gerando questões relativas à minha prática de ensino: para que estou ensinado isto? Estou realmente “ensinando”? Muitas pessoas daquela turma têm mais experiência de vida do que eu, portanto, não seriam elas capazes de ensinar mais para mim e para os colegas do que eu para elas? Estes conhecimentos, tanto os cotidianos como os científicos, adquiridos através da prática laboral e do convívio em sociedade não seriam passíveis de reconhecimento, validação ou até mesmo de uma certificação?

A necessidade da certificação é explícita na fala dos educandos, que anseiam através dela uma mudança profissional, ou seja, é senso comum entre os educandos de que um diploma pode melhorar a sua condição social. Esta observação me levou a pensar se não existiria uma forma de reconhecer, validar e certificar (parcialmente ou integralmente) estes conhecimentos tão similares aos que eu tento dialogar durante as aulas e aplicar no próprio CEJA. Empiricamente, na minha primeira concepção, não seria um exame pontual, como o Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM), mas um processo dialógico, onde os alunos poderiam perceber a necessidade da socialização dentro do espaço escolar ou ter suas experiências sociais e laborais reconhecidas como parte de sua educação.

Perante os questionamentos e argumentos anteriores, permito apontar como problema de pesquisa: que concepções de educação permeiam os processos reconhecimento de saberes (cotidianos e científicos) no âmbito da educação básica e profissional?

Ao mesmo tempo em que reflito sobre estas questões, outras diversas surgem quando verifico o meu senso comum sobre a atual concepção de educação:

i) Durante a minha formação houve alguma lacuna que não permitiu analisarmos isto. Observando as práticas pedagógicas de outros colegas, percebo que este problema é, também, comum entre eles. E, enquanto não houver um momento de reflexão, talvez jamais tenhamos oportunidade ou coragem para nos aprimorar.

Como uma possível consequência desta lacuna, existe uma reprodução dos métodos observados nas aulas de nossos professores. Reprodução esta semeada em uma educação tradicional, em que os conhecimentos científicos são transmitidos aos alunos, sendo os conteúdos escolares não condizentes com a realidade social.

ii) O temor de tentar uma prática pedagógica diferente, de não conseguir responder satisfatoriamente as perguntas que surgirem, findando numa quebra de “poder hierárquica do conhecimento” entre professor e aluno. A sensação de que somos detentores e dominadores do conhecimento da ciência que lecionamos inviabiliza qualquer tentativa de mudança.

iii) A pré-concepção de que os alunos não trazem consigo conhecimentos para a sala de aula, isto é, o professor desconsidera toda a história sociocultural e profissional destes estudantes-trabalhadores;

iv) A pré-concepção equivocada de que os estudantes “desinteressados” jamais atingirão a conclusão de um curso superior e trabalharão eternamente em subempregos, sendo desnecessária a preocupação de ensinar, suprimindo deles o direito à aprendizagem e ao direito constitucional à educação e à qualificação profissional.

Esta reflexão me gerou uma inflexão na concepção de educação. Se antes focava no *o que* ensinar, agora questiono o *por que* ensinar. Ao

observar uma sociedade impetuosamente capitalista, com indivíduos cada vez mais individualistas, na qual o *ter* está tornando-se mais importante do que o *ser*, resultando na extinção de comunidades, concluí que seria irresponsabilidade minha, enquanto educador, não levar estas questões para minhas aulas. O *por que* ensinar passa a evidenciar a necessidade de contribuir com um despertar crítico para estes acontecimentos, independentemente se os educandos já detém o conhecimento científico ou não.

Esta compreensão permite fazer retomar o *o que* ensinar e articulá-lo com o *para que* ensinar, ou seja, que critérios usar para selecionar os conhecimentos, de quaisquer áreas e origens, *para que* se desenvolva uma criticidade capaz de compreender e transformar o mundo. Ou ainda, estariam os educandos que já possuem o conhecimento científico atingido esta mesma compreensão?

Retornando a reflexão sobre o meu primeiro apontamento referente ao meu senso comum, a lacuna que penso existir em minha formação passa a ser preenchida quando verifico que existem duas concepções de educação ideologicamente opostas: uma Educação Permanente, que objetiva uma ação transformadora do educando, e a outra educação que aqui chamo de Aprendizagem ao Longo da Vida¹, que norteia as atuais políticas públicas no sentido de minimizar o Estado e ampliar o Capital. Estando eu inserido em uma educação baseada nesta segunda concepção, é compreensível agora o fato de não haver subsídios institucionais que desvelassem essa diferença na minha graduação.

Portanto, doravante posiciono meu olhar crítico fundamentado na Educação Permanente, onde tenho como principal interlocutor o autor Paulo Freire, um educador que não ensina no modo de transmissão de

¹ O relatório de Delors (1996, p. 6) traz a da Aprendizagem ao Longo da Vida como um “marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”, reafirmando os quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. Porém, diferentemente do discurso, a prática mostrou que essa concepção de educação é um apelo sistemático que “tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global”, através da aquisição de “competências para competir” (LIMA, 2007, p. 14). A discussão dessa concepção de educação será discutida com mais ênfase no capítulo 3.1.2 Aprendizagem ao Longo da Vida: a ressignificação neoliberal.

conhecimento da educação tradicional, mas dialoga conosco, que ressignifica a relação e as palavras professor e aluno. Para Freire, estamos em formação permanentemente e, que por isso, amanhã saberemos mais do que hoje. Isto ocorre devido às mediações dialógicas que ocorrem nas suas interações com a natureza e com outros seres humanos, sempre em comunicação, inclusive com aqueles já sabem o que ainda outros ainda não sabem. Sendo assim, como educador, o meu papel “não é o de ‘encher’ o educando de ‘conhecimento’, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos” (FREIRE, 2006, p. 53), mas sim de problematizar aos educandos os conteúdos que os mediatiza, para criar uma reflexão que os contemple, gerando uma confrontação e um retorno crítico a ação.

A utilização da comunicação se justifica como intermediação para o ato de pensar, onde este não é realizado por um único indivíduo, isolado, mas sim por um sujeito que pensa e um objeto pensado. Esta relação acontece de forma dialógica-comunicativa, através de um sistema de signos lingüísticos, onde não há indissociação entre compreensão, inteligibilidade e comunicação. Desta forma, a comunicação é imprescindível à educação, pois somente assim os sujeitos interlocutores poderão buscar a significação dos significados, sendo que, os atos comunicativos são realizados em dois planos fundamentais: emocional e mental.

É equivocado pensar que a transferência do saber do educador para o educando é transmitida (estendida) de forma sistemática. É primordial que educador e educando tenham uma compreensão mútua sobre o objeto pensado, respeitando os significados e as convicções de cada sujeito. Caso não haja este respeito, pode haver um rompimento desta relação. Sendo assim, no processo educativo a Comunicação se sobrepõe a Extensão, embasada em um aspecto humanista de caráter concreto, rigorosamente científico.

Estes fundamentos de Paulo Freire diferem da Aprendizagem ao Longo da Vida, em que o professor não dialoga, mas atua como um invasor cultural, estendendo seus conhecimentos aos homens invadidos, gerando uma ilusão de que estes estão atuando todos juntos (FREIRE, 2006, p. 41). A ação de estender é uma ação antidialógica, que possibilita a manipulação e “slogанизação”, diferentemente da ação dialógica, que tem como a problematização do próprio conhecimento com a realidade concreta, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la. Freire (2006) critica as formas de se ver a relação

homem-mundo, indicando que a educação deve ser interacionista e perceptível, exercendo uma prática transformadora, através de um “jogo” dialético entre ambos. A transmissão de conhecimento impositiva (rígida, dogmática e autoritária) do educador constitui um assistencialismo educativo, não possibilitando ao educando um processo educativo libertador (móvel e crítica).

A educação não é algo pronto, que já existiu e agora deve ser repassado, mas se dá durante o processo de transformações experimentadas na realidade, ou seja, ela acontece concomitantemente com a vivência do educando e do educador. Uma situação inicial, que pode ser objeto de estudo, passo a passo, torna-se o constituinte de uma totalidade, através da busca solidária do educador e do educando desse conhecimento. A compreensão dos temas estudados não deve estar dissociada das condições existenciais, da visão cultural e das crenças dos educandos, mas sim partir do nível em que estes se encontram, para que, no final, haja uma “re-admiração” da evolução adquirida. É preciso haver uma reflexão dos educandos de que a apropriação de conhecimentos é indispensável para um aprimoramento das suas capacidades técnicas.

Como exemplo de tentativa de prática Freireana, recentemente, contextualizando novamente, durante a aula de circuitos elétricos elaborei uma atividade em conjunto com alunos do CEJA de Florianópolis, onde estes deveriam projetar os circuitos elétricos de suas próprias residências e estimar o valor da conta de luz ao final de um mês. Para um estudante-trabalhador especificamente, que é eletricitista, aprendi muito mais com ele do que ele comigo, sendo esta troca de conhecimentos técnicos e científicos socializada com os demais colegas. Percebi naquela aula que a atividade escolhida e o debate gerado, mobilizaram tanto aquele aluno eletricitista como os demais colegas, possibilitando-me a compreensão de que a valoração, e não validação, do conhecimento e experiências prévias adquiridas por meio da educação não-formal e da prática profissional, contribui para a qualificação profissional e, talvez mais importante, para o desenvolvimento da cidadania e da consecução do inédito viável.

Este fato corrobora com os segundos e terceiros pontos do meu senso comum, enfatizando a necessidade da investigação sobre a possibilidade de reconhecimento e destes tipos de saberes (profissionais e escolares) e, portanto, como ela ocorre nas instituições formais de ensino. Porém, não é o primeiro eletricitista que tenho como aluno, mas nenhum outro demonstrou os mesmos conhecimentos, evidenciando a

necessidade de identificar sobre quais conhecimentos precisamos dialogar.

É com este contexto que estabeleci como objetivo geral desta pesquisa: compreender a concepção de educação presente no processo de reconhecimento de saberes (profissionais e escolares) para a EJA nas pesquisas e documentos legais no âmbito federal em duas instituições de ensino.

Para esta pesquisa, estou considerando que os mesmos sujeitos que procuram a EJA, também procuram os processos de reconhecimento de saberes. Esse apontamento é importante, pois é necessário compreender previamente que a Educação Profissional não é considerada Educação Básica, mas uma oferta que "integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação" (BRASIL, 2008). Por isto coloquei entre as palavras-chave da pesquisa sujeitos da EJA, e não apenas EJA.

A duas instituições são o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e o Serviço Social da Indústria (SESI) de São José, sendo a escolha delas justificada por duas razões: ambas oferecem reconhecimento de saberes, o IFSC para os profissionais, por meio do CERTIFIC², e o SESI para os escolares; a primeira é pública e a segunda, apesar de fazer parte de um sistema integrante do Estado, possui para os estudantes que não trabalham na indústria um caráter privado.

Para alcançar o objetivo geral situo como objetivos específicos os seguintes:

a) Realizar um estado do conhecimento, reunindo as pesquisas já existentes sobre o tema em âmbito nacional, apresentando fundamentos teóricos e metodológicos sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação dos saberes;

b) Discutir o movimento histórico-político e os documentos das políticas públicas que orientam o processo de reconhecimento, validação e certificação de saberes;

c) Analisar o processo de reconhecimento, validação e certificação de saberes para a EJA nas duas instituições catarinenses citadas anteriormente.

² A Rede CERTIFIC é uma política pública de inclusão social voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Historicamente, os enfoques das pesquisas educacionais brasileiras se diversificam, principalmente a partir de suas sistematizações na década de 1930, como relata a pesquisadora Gatti (2001, p. 66-69):

- Entre as décadas de 1930 à 1950: predominaram o enfoque psicopedagógico e temáticas como desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumento de medida e aprendizagem;
- Entre as décadas de 1950 à 1960: o foco desloca-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira, sendo o objeto de pesquisa mais comum a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade;
- Meados da década de 1960: com a instalação do governo militar, a fundamentação da educação brasileira passa a ser o tecnicismo. As pesquisas passam a ter enfoques que envolvem planejamento, custos, eficiência e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante, ou seja, estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas de programadas de ensino, etc;
- Entre as décadas de 1970 e início da década de 1980: ainda que neste período, em um primeiro momento, a vigência da censura impedia a liberdade de manifestação e predominava o enfoque tecnicista, com apego a taxonomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração, há uma ampliação das temáticas. As pesquisas começam a focalizar diferentes problemáticas: currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambientes de que provem, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, etc;
- Entre as décadas de 1980 e 1990: com o surgimento e crescimento de diferentes movimentos sociais, as questões educacionais passam a ser tratadas com base nas teorias marxistas. Grupos de pesquisa focam em: alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação dos professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média,

educação de jovens e adultos, educação superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais e trabalho e educação.

É possível observar, que essa reverberação se dá devido às políticas públicas instituídas pelos governos federais ou os consequentes problemas que emergem destas. Não diferente esta pesquisa se dá em um contexto político atípico, onde o plano de governo legitimamente eleito foi deposto devido ao desalinhamento de interesses com a base aliada.

Na Educação, no campo das teorias curriculares, se antes as teorias críticas e pós-críticas³ permeavam os fundamentos dos recentes documentos legais, agora a teoria tradicional, carregada com semelhante tecnicismo visto durante a ditadura militar, me parece voltar 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, onde não há clareza do que acontecerá com essa modalidade tão marginalizada. Esta minha 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 (CNE), senhor Eduardo Deschamps, quando ao ser questionado, ao final da apresentação da formulação do Novo Ensino Médio regular (Medida Provisória 746/2016), integral e com curso técnico concomitante, se haveria mudança curricular na EJA, onde respondeu: *“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 EJA, não necessariamente na organização do EJA”* (SANTA CATARINA, 2016).

Este movimento brusco gerou diferentes desdobramentos, inclusive no início desta pesquisa. Até 2015, era possível validar e certificar conhecimentos através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas hoje há uma avaliação específica para este fim: o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

³ Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.16) separa as teorias do currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas. Enquanto as duas últimas preocupam-se com as conexões entre saber, identidade e poder, através da tentativa de responder o *por quê?*, as teorias tradicionais se concentram em questões técnicas e de organização, tentando responder o *o que?* ensinar.

(ENCCEJA). Entretanto, a pesquisa “não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela [...] parece não se prestar a isso, vez que o tempo de investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas” (GATTI, 2001, p. 71). Desta forma, para alcançar os objetivos desta pesquisa, é necessária a compreensão de que exame *per si* não é reconhecimento de saber escolar (justificarei isto no capítulo 3.3 - Reconhecimento, validação e certificação), o que nos possibilita isolar processos que resistem (ainda) a esta mudança de governo.

Com o alerta Severino (2007), “para dialogar com seu objeto, o pós-graduando deve recortá-lo mediante o projeto de pesquisa, a partir de um contexto problematizador”, fiz um recorte temporal, observando apenas os documentos legais produzidos a partir da aprovação da Lei 9.394/1996 (LDB), considerada marco inicial dos processos de reconhecimento de saberes no Brasil.

A contradição observada no fato destas únicas duas instituições, com maior relação com a Educação Profissional do que com a Educação Básica, oferecerem este processo nos intriga e, obrigatoriamente, direcionou-me para uma pesquisa qualitativa, com a junção de um método de abordagem dialética com uma metodologia de análise bibliográfica e documental.

Para a compreensão histórica e presente do processo de reconhecimento de saberes e em que contexto de Educação esse foi concebido, a junção de ambos os métodos se justifica uma vez que a abordagem dialética “busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 34). Sendo assim, para conseguir apresentar fundamentos teóricos e metodológicos sobre reconhecimento, validação e certificação dos saberes, primeiramente fiz uma análise bibliográfica através de um estado do conhecimento das pesquisas já publicadas em bases de dados brasileiras, com o intuito de compreender o que já se conhece sobre este processo, verificar quais os autores mais recorrentes para criar um referencial teórico e analisar as concepções e os conceitos trazidos pelos autores. Visto que o processo de reconhecimento de saberes ainda é pouco pesquisado no Brasil, talvez por poucas instituições disponibilizá-lo, incluí os artigos com as teses e dissertações.

A partir do referencial teórico levantado, fiz um diálogo com os autores e os conceitos que estes trouxeram para contribuir com esta pesquisa.

O estado do conhecimento também me possibilitou encontrar os documentos legais que tratam dos processos de reconhecimento de saberes. Então fiz uma análise documental desses documentos (leis, portarias, resoluções, atas de reuniões de eventos, etc) utilizando a compreensão atingida com a análise bibliográfica. Seguindo as orientações de Pimentel (2001), essa análise documental foi realizada nas seguintes etapas:

- Organização do material: o estado do conhecimento trouxe muitos documentos legais, mas a maioria não abordava especificamente o reconhecimento de saberes, o que me permitiu fazer uma seleção do material, organizando-o historicamente. Li os documentos e fiz um fichamento de cada um, levantando o assunto e objetivo principal;
- Quando leis, tentei identificar os projetos de leis e os autores, através do acesso ao site <http://www2.camara.leg.br/>, para tentar entender a motivação e o contexto político. Porém, ao fazer a análise documental, evitei seguir esse caminho, pois as leis acabam possuindo muitas atualizações no decorrer dos anos;
- Com a leitura do referencial teórico, fiz a análise desses documentos, buscando compreender a concepção de educação e a intencionalidade econômica e social que motivaram a elaboração dos mesmos.

Ainda nessa última etapa, para compreender o processo de elaboração do projeto do SESI, utilizei como referências trabalhos encontrados no estado do conhecimento (MARTINS; BORDIGNON; AGUIAR, 2016; BORDIGNON, 2016; SILVA, 2017), por serem de autores e autoras ligados diretamente a elaboração do projeto ou a instituição, além de um artigo encontrado na Revista SESI-SENAI de Educação, de 2015. Também fui até a instituição localizada em São José, Santa Catarina, levantar dados referentes a operacionalização e aos documentos internos utilizados no processo de reconhecimento de saberes com o profissional da instituição, de modo a solicitar os documentos normativos institucionais que dão diretrizes para o projeto. É importante aqui já salientar que ao realizar esta visita, em fevereiro de 2018, o profissional da instituição da unidade me apresentou dois documentos impressos: a Metodologia do Reconhecimento de Saberes e a Matriz de Referências. Estes documentos eu consegui ver naquele momento da visita, e solicitei uma cópia impressa ou digital. O profissional da instituição iria verificar com o Departamento Nacional

do SESI essa possibilidade, mas até o fechamento desta dissertação, quase quatro meses depois, não havia respondido o questionamento.

Também fui à reitoria do IFSC, localizada no campus Florianópolis, Santa Catarina, fazer o mesmo exercício de levantamento de dados com as profissionais da instituição. Lá obtive algumas resoluções e um documento orientador que não encontrei no estado do conhecimento.

Com estas etapas concluídas, juntamente com a orientadora, estruturamos este trabalho em cinco capítulos. No primeiro faço uma introdução para demonstrar como cheguei ao meu objeto de pesquisa e como esta se desenvolveu. No capítulo dois, mostro o resultado do estado do conhecimento sobre Reconhecimento de Saberes ou Competências realizado nas pesquisas nacionais, extraindo referenciais teóricos e conceitos para sempre debatidos. No capítulo seguinte, tento situar o processo de Reconhecimento de Saberes como objeto de uma Aprendizagem ao Longo da Vida, e também discuto sua concepção neoliberal vinculada a uma aplicação que privilegia as competências adquiridas exclusivamente para o mercado de trabalho. Com a apreensão dessas concepções de educação ao longo da vida, parto para o capítulo quatro, no qual analiso os documentos legais nacionais e dois processos de reconhecimento de saberes e competências existentes: do SESI (MRS) e do IFSC (CERTIFIC). Por fim, no último capítulo, faço as considerações finais e proponho (ainda que não muito detalhado) um processo de reconhecimento de saberes para a educação básica.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE RECONHECIMENTO DE SABERES OU COMPETÊNCIAS

Inicialmente realizei um levantamento atemporal de todas as pesquisas produzidas que tem como objeto ou relação significativa com o tema “Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes ou Competências”. Para tanto, selecionei as pesquisas pela leitura dos seus títulos apresentados nos sites de busca. Os títulos que demonstravam alguma aproximação com a minha pesquisa foram salvos e, posteriormente, li todas as palavras-chaves, todos os resumos ou introduções (apenas nos artigos que não possuíam resumos). Recorri ao texto completo para identificar a temporalidade das pesquisas, orientadores (para dissertações e teses), os referenciais teórico-metodológicos e os resultados apresentados.

Para a localização das pesquisas, utilizou-se como sistema de busca os sites o banco de dados da CAPES, do Google Acadêmico e do Domínio Público, além das publicações realizadas nos eventos da ANPED, do CONFINTEA e do ALFAeEJA, e da base de trabalhos do EPEJA. Em todos busquei as pesquisas usando variações dos descritores: Reconhecimento, Validação, Certificação, Saberes, Competências, Jovens e Adultos.

A pesquisa aqui apresentada é denominada de *estado do conhecimento*, por “abordar apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI e ENS, p. 39-40, 2006). Esse tipo de pesquisa se diferencia das pesquisas do tipo *estado da arte*, pois:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área (ROMANOWSKI e ENS, p. 39-49, 2006).

Nesse caso, o recorte deste estudo são as teses e dissertações, já defendidas, e artigos publicados em revistas ou eventos no Brasil e encontrados nas bases acima citadas. A definição de exclusividade pelo nosso país se deve por dois motivos:

1º) As similaridades dos termos nacionais com os de Portugal trouxeram muitas pesquisas de lá, pois aquele país já possui estrutura e políticas bem definidas. Entendo assim que se optasse por englobar outros países, eu deveria incluir os termos utilizados por eles, uma vez que a tradução direta para o inglês não é passível de garantia para a confiabilidade desta pesquisa. Porém, com a intenção de manter uma única linha de seleção, os artigos de autores estrangeiros publicados em revistas brasileiras foram incluídos neste levantamento;

2º) Além disto, é necessário lembrar que o contexto da pesquisa se dá em âmbito brasileiro, especificamente catarinense, que possui leis e políticas públicas próprias.

Por fim, após a seleção das pesquisas, foram lidos os trabalhos na íntegra, buscando compreender as concepções e os conceitos trazidos pelos autores sobre educação e o processo de reconhecimento de saberes.

2.1 A TEMPORALIDADE DAS PESQUISAS

Como é observável no Quadro 1 a seguir, as primeiras pesquisas encontradas datam de 2005, sendo um artigo apenas. Até 2011 não há grande variação nesta quantidade, mas a partir de 2012, dois anos após o início do CERTIFIC, o número de pesquisas começa a aumentar gradativamente, sendo que em 2016 nove pesquisas foram publicadas. Os vinte e oito artigos encontrados representam 70 % das pesquisas, enquanto as nove dissertações totalizam 22,5% e as três teses 7,5%.

Quadro 1 - Produções por temporalidade e natureza das pesquisas

Ano	Artigo	Dissertação	Tese	Total
2005	1	-	-	1
2006	-	1	-	1
2007	-	1	-	1
2008	2	-	1	3
2009	2	-	-	2
2010	1	1	-	2
2011	3	-	-	3
2012	1	2	-	3
2013	5	-	-	5
2014	3	1	-	4
2015	2	1	1	4
2016	7	1	1	9
2017	1	1	-	2
Total	28	9	3	40

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados da pesquisa.

2.2 IDENTIFICAÇÃO DAS PESQUISAS

No Quadro 2 abaixo, identifiquei as pesquisas e seus autores, indicando os orientadores de dissertações e teses.

Das quarenta pesquisas encontradas, destacamos as autoras: Dra. Rita de Cássia Dias Costa, que participa de duas pesquisas (um artigo e uma tese); as pesquisadoras e servidoras do IFSC, Msc. Claudia Hickenbick e a Dra. Elenita Eliete de Lima Ramos, com três artigos e a orientação de um trabalho de conclusão de especialização; e a Msc. Natalia Valadares Lima com dois artigos e uma dissertação.

Dentre os orientadores a Dra. Naira Lisboa Franzoi, da UFRGS, foi a única a participar de dois projetos de pesquisa neste campo, sendo uma tese e uma dissertação. Todos os demais orientaram apenas uma pesquisa até a conclusão deste levantamento.

Quadro 2 - Identificação das pesquisas

Autor(a), título <u>link de acesso ao trabalho</u>	Orientador(a) (para T e D)	Tipo (T/D/A)
<p>ALCOFORADO, Joaquim L. M. Reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. (2014) http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/2197/1518</p>	-	Artigo (2.e)
<p>BARROS, Anália B. M. A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul. (2010) http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24152</p>	Dra. Naira Lisboa Franzoi	Dissertação (4.b)
<p>BIGLIARDI, Rossane V.; CRUZ, Ricardo G. Políticas públicas de reconhecimento e certificação de saberes não-formais: o caso da rede federal de educação profissional e tecnológica. (2011) http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5524_2827.pdf</p>	-	Artigo (3.e)
<p>BORDIGNON, Genuíno. Educação ao longo da vida: reconhecimento e certificação de saberes. (2016) http://unesdoc.unesco.org/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=B0BqiLnViI4HJL43QOgJfwt2fbzjzhO_jPIe3r_nc9o,</p>	-	Artigo (5.d)
<p>BORTOLLINI, Veridiana R. Aprendizagem de geometria a partir de saberes, vivências e interações de alunos da eja numa escola pública. (2012) http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3092</p>	Dra. Regina Maria Rabello Borges	Dissertação (2.c)
<p>CANÁRIO, Rui. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? (2013) https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p555/pdf_7</p>	-	Artigo (3.j)

Autor(a), título <u>link de acesso ao trabalho</u>	Orientador(a) (para T e D)	Tipo (T/D/A)
CASTILHOS, Assis F.; SILVA, Janaina M.; SANTOS, Simone V. Programa certificar: reconhecimento de saberes de trabalhadores de materiais recicláveis, desencontros e contradições diante da regulamentação da política nacional de resíduos sólidos. (2016) http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160331_livro_catadores_cap_20.pdf	-	Artigo (3.h)
CATELLI JR, Roberto. Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México. (2016) http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092016-144248/pt-br.php	Dra. Maria Clara di Pierro	Tese (3.n)
CAVALCANTE, Elizabeth de Araújo. Reconhecimento de saberes e certificação profissional em tecnologia do pescado: um estudo de caso do programa CERTIFIC no nordeste. (2014) http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8577	Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante	Dissertação (3.d)
COSTA, Bruno S.; COSTA, Conceição de M. C. O CERTIFIC e a teoria do capital humano. (2013) https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/BrunoSilvaCosta.pdf	-	Artigo (5.c)
COSTA, Rita de C. D. Rede CERTIFIC: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores. (2015) http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131023	Dra. Naira Lisboa Franzoi	Tese (3.c)

Autor(a), título <u>link de acesso ao trabalho</u>	Orientador(a) (para T e D)	Tipo (T/D/A)
<p>COSTA, Rita de C. D.; FRANZOI, Naira L. Políticas públicas de reconhecimento de saberes no Brasil e em Portugal: aproximações e especificidades. (2014) http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1946-0.pdf</p>	-	Artigo (3.o)
<p>CUNHA, Amélia T. B. Reconhecimento e valorização dos saberes populares em uma sala de aula da EJA – Pelotas / RS. (2007) http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=85942</p>	Dr. Gomercindo Ghiggi	Dissertação (2.f)
<p>DUARTE, Antônio; NUNES, Cristina. Reconhecimento, validação e certificação de competências. As percepções de um grupo de profissionais hospitalares. (2008) https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3213/2135</p>	-	Artigo (5.a)
<p>FABRE, Larissa. Reconhecimento de saberes e competências (RSC): conflito com a capacitação? (2015) http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1315/1/RECONHECIMENTO%20DE%20SABERES.pdf</p>	-	Artigo (1.b)
<p>FANTINATO, Maria Cecila; MOREIRA, Darlinda. Formadores de adultos: dilemas e práticas profissionais na área de matemática. (2016) http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/114081/111971</p>	-	Artigo (1.a)
<p>FERREIRA, Valdivina A.; RODRIGUES, Marcilene F. Educação de Jovens e Adultos e a avaliação de competência para certificação. (2016) http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/950/753</p>	-	Artigo (3.p)

Autor(a), título link de acesso ao trabalho	Orientador(a) (para T e D)	Tipo (T/D/A)
<p>FISCHER, Maria C. B.; GODINHO, Ana C. F.; CAVALLI, Ângela B. Aproximações entre as políticas de certificação profissional no Brasil e em Portugal. (2011) http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/370/338</p>	-	Artigo (3.r)
<p>HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita E. L. Reconhecimento de saberes profissionais na Educação de Jovens e Adultos: o projeto formativo do IFSC para a EJA.(2016) http://unesdoc.unesco.org/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=B0BqiLnViI4HJL43QOgJfwt2fbzjzhO_jPIe3r_nc9o,</p>	-	Artigo (2.g)
<p>HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita E. L.; ACAUAN, Renata. Reconhecimento de saberes profissionais na Educação de Jovens e Adultos: o CERTIFIC integrado ao PROEJA no IFSC. (2016) https://alfacejablog.files.wordpress.com/2016/08/reconhecimento-de-saberes-profissionais-na-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf</p>	-	Artigo (4.c)
<p>HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita E. L.; MATTOS, Miriam C.C.M. Processo de reconhecimento e certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico-metodológicas. (2015) http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015028/pdf_30</p>	-	Artigo (2.b)
<p>LIMA, Natalia V. Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra. (2015) http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A3HF2L</p>	Dra. Daisy Moreira Cunha	Dissertação (3.1)

Autor(a), título <u>link de acesso ao trabalho</u>	Orientador(a) (para T e D)	Tipo (T/D/A)
<p>LIMA, Natalia V.; CUNHA, Daisy M. Políticas de certificação profissional na Inglaterra: dispositivos de reconhecimento de saberes do trabalho. (2014) http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/abet/article/view/24865/13625</p>	-	Artigo (3.f)
<p>LIMA, Natalia V.; PETRUS, Ângela M. F.; CUNHA, Daisy M. A produção de saberes no trabalho: qual o valor dos saberes investidos? (2013) https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1845/1405</p>	-	Artigo (4.a)
<p>LOUREIRO, Armando. As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. (2008) http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/03.pdf</p>	-	Artigo (2.a)
<p>MANFREDI, Silvia Maria. Uma política de certificação profissional orientada para a inclusão social. (2010) http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1427/1063</p>	-	Artigo (3.q)
<p>MARTINS, Leticia A.; AGUSTINI, Josiane. A inserção dos participantes do programa CERTIFIC nos cursos técnicos do IFSC, câmpus Florianópolis-continente. (2013) https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/1050/821</p>	-	Artigo (3.b)
<p>MARTINS, Maria H.; BORDIGNON, Genuíno; AGUIAR, Edilene. Reconhecimento de saberes na educação de jovens e adultos. (2016) http://unesdoc.unesco.org/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=B0BqiLnViI4HJL43QOgJfwt2fbzjzhO_iPIe3r_nc9o,</p>	-	Artigo (2.h)

Autor(a), título <u>link de acesso ao trabalho</u>	Orientador(a) (para T e D)	Tipo (T/D/A)
MATTOS, Miriam de Cássia do Carmo Mascarenhas. Reconhecimento de saberes: um estudo sobre o estado da arte. (2017) Localizado na base do EPEJA	Dra. Elenita Eliete de Lima Ramos	Dissertação (2.k)
MORAES, Carmen S. V.; NETO, Sebastião L. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. (2005) http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27288.pdf	-	Artigo (3.g)
PESTANA, Maria I. G. S. A polissemia da noção de competência: uma análise do conteúdo do discurso do setor público sobre gestão, avaliação e certificação de competências. (2006) https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16221	Dra. Clarilza Prado de Sousa	Dissertação (3.k)
RODRIGUES, Glecivan B. Reconhecimento, avaliação e certificação de aprendizagens e competências: experiências na educação profissional. (2012) https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/681	Dr. Candido Alberto Gomes	Dissertação (2.i)
RODRIGUES, Marilda M. Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana. (2008) https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1	Dra. Olinda Evangelista	Tese (3.i)
ROSA, Stela M. M. Reconhecimento de saberes no programa mulheres mil: entre a colonialidade do poder e de gênero. (2016) https://repositorio.ufsc.br/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=U2iGnKL0jCaKD0L3RRIR2c0n5Bbr11Ke7FjV-yP6uHk ,	Dra. Joana Célia dos Passos	Dissertação (5.b)

Autor(a), título <u>link de acesso ao trabalho</u>	Orientador(a) (para T e D)	Tipo (T/D/A)
<p>SILVA, Fernanda Brito da; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. De onde venho e como cheguei: o acolhimento no reconhecimento de saberes do SESI Bahia. (2017) https://docs.wixstatic.com/ugd/795c76_f1d3a653b6544b27927e6ebd856355ca.pdf</p>	-	Artigo (2.j)
<p>SILVA, Simone G. As transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a educação: um estudo de caso sobre a certificação através do ENEM. (2012) http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/09_09_16_1249-6569-1-PB.pdf</p>	-	Artigo (2.d)
<p>SOUSA, Clarilza Prado; PESTANA, Maria Inês. A polissemia da noção de competência no campo da educação. (2009) http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/527</p>	-	Artigo (4.d)
<p>SOUZA, Fernanda S.; VELASCO, Erivã G. Educação profissional e certificação de saberes: primeiras aproximações ao estudo da certificação como política pública. (2011) http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSEES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/EDUCACAO_PROFISSIONAL_E_CERTIFICACAO_DE_SABERES.pdf</p>	-	Artigo (3.m)
<p>STEFFEN, Euli Marlene. Sistema de certificação de competências no Brasil e em Portugal. (2009) http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/401/466</p>	-	Artigo (3.a)

Autor(a), título <u>link de acesso ao trabalho</u>	Orientador(a) (para T e D)	Tipo (T/D/A)
URBANO, Fernanda Santana de Souza. Análise política da rede certificar: introdução problematizadora do objeto de estudo. (2013) http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasseosedesafiosdaspoliticasededucacao/pdf2/analisepoliticaaredecertific-introducaooproblematizadora.pdf	-	Artigo (3.s)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados da pesquisa.

Pela quantidade de pesquisas realizadas, Natalia Valadares Lima, Claudia Hickenbick e Elenita Eliete de Lima Ramos vem se afirmando no tema de Reconhecimento de Saberes.

2.3 CLASSIFICAÇÃO DAS PESQUISAS POR OBJETO DE ANÁLISE

A leitura dos resumos possibilitou observar que as pesquisas se distinguem em cinco objetos de análise: Formação de docentes para a EJA; Metodologias ou estratégias ou práticas de EJA; Políticas públicas dos sistemas de certificação de saberes ou competências; Reconhecimento de saberes e o trabalho; e Sujeitos do processo de reconhecimento de saberes ou competências.

O objeto “Políticas públicas dos sistemas de certificação de saberes ou competências” se destaca com dezenove pesquisas (47,5% das produções), incluindo as únicas três teses encontradas. Suponho que os únicos dois artigos encontrados sobre o objeto “Formação de docentes para a EJA” podem evidenciar a ausência de interesse neste objeto ou que não está havendo formação para os docentes trabalharem com o reconhecimento de saberes.

Quadro 3 - Pesquisas por objeto de análise

Objeto de análise	Artigos	Dissertações	Teses	Total
(1) Formação de docentes para a EJA nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	2	-	-	2
(2) Metodologias ou estratégias ou práticas de EJA nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	7	4	-	11
(3) Políticas públicas dos sistemas de certificação de saberes nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	13	3	3	19
(4) Reconhecimento de saberes e o trabalho	3	1	-	4
(5) Sujeitos do processo de reconhecimento de saberes ou competências	3	1	-	4
TOTAL	28	9	3	40

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos dados da pesquisa.

Apresento, a seguir, uma breve síntese das pesquisas por objeto:

1) Formação de docentes para a EJA / reconhecimento de saberes:

(1.a) Publicado na Revista Educação e Pesquisa da Faculdade de Educação da USP, o artigo “*Formadores de adultos: dilemas e práticas profissionais na área de matemática*”, das autoras Maria Cecília Fantinato e Darlinda Moreira, problematiza os desafios colocados aos formadores da área de Matemática para a Vida (MV) e analisa a adaptação e criação de práticas profissionais que emergem da concretização do processo português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), existente na educação de adultos. Ao discutir a educação de adultos, etnomatemática e reconhecimento de adquiridos experienciais, as autoras enfatizam que o ensino deve partir da realidade do aluno e observam que a utilização da etnomatemática proporciona uma visão diferenciada de alguns princípios da MV. A importância de partir da formação experiencial do adulto evidencia-se na relação apontada com as práticas profissionais dos formadores deste contexto, onde estes precisam rever a cultura profissional na qual estão inseridos. Através de uma abordagem

qualitativa (de indução analítica modificada) e multissituada, as autoras analisaram documentos, observaram participantes e realizaram entrevistas semiestruturadas com diretores de Centro de Novas Oportunidades (CNOs), coordenadores e formadores. Com o trabalho é possível obter uma visão macroscópica de quatro etapas do processo de RVCC: (1) iniciando com a entrada dos adultos quando são entrevistados com os técnicos de diagnóstico e encaminhamento; (2) passando pelas sessões de descodificação do Referencial com os formadores das quatro áreas (tecnologias da informação e comunicação; cidadania e empregabilidade; linguagem e comunicação; e matemática para vida – foco este da pesquisa) que orientam a elaboração do Portfólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA); (3) àqueles adultos que conseguem estabelecer conexões entre as experiências cotidianas com as competências redigidas no Referencial no PRA, são avaliados juntamente com a equipe pedagógica, validando competências ou indicando quais precisam ser desenvolvidas; (4) finalizando com o júri de certificação, formado pelos formadores juntamente com avaliadores externos. A duração do processo é proporcional à assiduidade e interesse do aluno, podendo levar de quatro meses a um ano e meio. Entre os desafios identificados para os formadores de MV no processo RVCC destacam-se a diversidade dos sujeitos participantes, a percepção e necessidade dos formadores reverem suas práticas, observando a necessidade de adaptar o Referencial à linguagem dos alunos, estimulando nos formadores de Matemática uma postura dialógica, aproximando-se de uma postura etnomatemática.

(1.b) O artigo “Reconhecimento de saberes e competências (RSC): conflito com a capacitação?”, da autora Larissa Fabre, procura aprofundar duas questões à luz das teorias correntes sobre capacitação e das evidências que já se revelam nos editais de afastamento para pós-graduação no IFSC: os docentes, em sua maioria, irão continuar capacitando-se academicamente em cursos de pós-graduação ou vão utilizar o RSC como via principal de ascensão na carreira? Se essa última opção preponderar, há evidências atuais de possível perda de qualidade na capacitação docente? A pesquisadora conclui que o RSC permite que mesmo professores iniciantes na carreira possam adquirir progressões: a maioria dos docentes que solicitaram o RSC têm no máximo 8 anos no IFSC. Assim, poderá haver um desestímulo à busca de qualificação acadêmica justamente no perfil de docentes que mais dela se beneficiariam.

2) Metodologias ou estratégias ou práticas de EJA / reconhecimento de saberes:

(2.a) Armando Loureiro, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, publicou o artigo “As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal” na Revista Brasileira de Educação. Neste artigo, Loureiro realiza um retrato da Educação e Formação de Adultos (EFA) e dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) no norte de Portugal e o analisa sob uma perspectiva teórica que vê o desenvolvimento local como fonte para a educação de adultos, através da sua problematização e consciencialização. Sua metodologia dividiu-se em três fases: recolhimento de dados com base em técnicas documentais, entrevistas com representantes das organizações não-governamentais de desenvolvimento local (ONGDL) da região norte de Portugal e, por fim, fez a análise dos dados. Conclui que as ONGDLs envolvem-se fortemente com a EFA, mas que pouco utilizam os princípios orientadores do desenvolvimento local, o que se estende aos CRVCC, onde aponta a desarticulação destes centros com outras instituições ligadas à educação de adultos.

(2.b) O artigo “Processo de reconhecimento e certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico-metodológicas”, das autoras Claudia Hickenbick, Elenita Eliete de Lima Ramos e Miriam de C.C.M. Mattos, publicado na Revista PerCursos, apresenta o histórico e os resultados do projeto piloto "Reconhecimento e Certificação de Saberes Escolares de Trabalhadores", executado em 2014. Tal projeto teve como objetivo reconhecer e certificar saberes escolares em nível de Ensino Fundamental, de trabalhadores da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, previamente selecionados, possibilitando o ingresso destes sujeitos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, especificamente no Curso Técnico em Guia de Turismo PROEJA-CERTIFIC. 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 Certificação Profissional (CERTIFIC) e da Educação de Jovens e Adultos.

(2.c) A dissertação de Veridiana Rabaioli Bortollini, intitulada “Aprendizagem de geometria a partir de saberes, vivências e interações de alunos da EJA numa escola pública”, buscou compreender como o reconhecimento e a valorização dos saberes prévios de alunos da EJA podem contribuir para que ampliem os seus conhecimentos. Através de um questionário para reconhecimento dos saberes prévios, anotações nos diários de aula, análise da avaliação realizada pelos alunos sobre o trabalho realizado e uma entrevista semiestruturada com um grupo de alunos, a pesquisa permitiu evidenciar que a utilização de estratégias de ensino que desafiem o aluno a relacionar os conhecimentos construídos ao longo de suas vivências àqueles desenvolvidos na prática escolar permite uma aprendizagem significativa.

(2.d) Publicado na IX ANPED SUL, o artigo de Simone Gonçalves Silva, intitulado “As transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a educação: um estudo de caso sobre a certificação através do ENEM”, investiga as implicações no campo educacional e no mercado de trabalho do processo de certificação do Ensino Médio proporcionado pela aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM. Através de uma pesquisa qualitativa, a pesquisa apontou para uma série de interferências na concepção de formação no Ensino Médio/EJA, sendo que a condição de certificação do ENEM interfere na construção e disseminação de novos sentidos e significados acerca do que compreende ensinar e aprender.

(2.e) O artigo “Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho”, do pesquisador Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, partiu de uma reflexão crítica sobre a evolução da interdependência das variáveis envolvidas nesses processos e de uma revisão teórica de bases socioculturais, apresentando algumas contribuições para a estabilização de um modelo de reconhecimento, validação e certificação de competências que ajude a reconfigurar as dimensões mais coletivas das relações de trabalho e contribua para promover processos transformativos, ao nível pessoal e social.

(2.f) A dissertação “Reconhecimento e valorização dos saberes populares em uma sala de aula da EJA – Pelotas / RS”, da autora Amélia Teresinha Brum da Cunha, apresenta uma turma da EJA que, através de uma prática pedagógica desenvolvida pela educadora, encontra espaço para expor suas expectativas educacionais e consegue, quase que absolutamente, tê-las atendidas. Como problemática, este trabalho procurou demonstrar a viabilidade de que uma prática pedagógica que contemple as expectativas dos alunos da EJA possa ser considerada

prática de sucesso. Através de uma investigação qualitativa, a pesquisa possibilitou inquirir que é viável a adoção de novas formas do fazer educação e, especificamente, a de adultos, sendo que estes sujeitos que procuram a escola têm perspectivas e expectativas muito próximas da realidade do mundo em que vivem, precisando, por isso, encontrar uma escola que reconheça essa realidade de vida e a utilize como diretriz do processo educacional.

(2.g) Publicado na coletânea de textos do CONFINTEA Brasil +6, o artigo das autoras Cláudia Hickenbick e Elenita Eliete de Lima Ramos, intitulado “Reconhecimento de saberes profissionais na Educação de Jovens e Adultos: o projeto formativo do IFSC para a EJA”, apresenta o projeto formativo do IFSC para jovens e adultos trabalhadores. A experiência das pesquisadoras dentro do IFSC com a EJA vem mostrando que essa modalidade de educação demanda outro sistema de ingresso, outra organização curricular e, sobretudo, outro educador. Educador este com habilidade para dialogar, verdadeiramente, com os saberes de trabalhadores que exercem suas profissões, mesmo sem ter tido acesso à educação formal; um educador com habilidade para atuar na educação ao longo da vida, em cuja concepção estão os processos de validação de aprendizagens não formais e informais.

(2.h) Também publicado na coletânea de textos do CONFINTEA Brasil +6, o artigo das autoras Maria Helena Martins e Edilene Aguiar, juntamente com o autor Genuíno Bordignon, intitulado “Reconhecimento de saberes na educação de jovens e adultos”, relata os princípios norteadores da metodologia de reconhecimento de saberes na EJA do SESI.

(2.i) Sob o título de “Reconhecimento, avaliação e certificação de aprendizagens e competências: experiências na educação profissional”, a dissertação de Glecivan Barbosa Rodrigues teve como objetivo investigar as experiências de reconhecimento, avaliação e certificação de aprendizagens e competências no SENAI e nos IFETs, com vistas a compreender as práticas, metodologias e referenciais adotados, e identificar as mais significativas convergências e divergências das duas experiências. É uma pesquisa de natureza qualitativa, com a finalidade de analisar e comparar essas práticas implantadas ou em implantação, utilizou a análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise crítica das experiências, possibilitou identificar duas vertentes: a primeira refere-se à vertente educacional, onde propõe transitar entre a finalidade de recuperar competências tácitas para conclusão ou continuidade de estudos e a tentativa de reconhecer essas competências para o próprio mercado de trabalho; enquanto que a segunda tem como

motivação principal apenas o reconhecimento formal de competências desenvolvidas e acumuladas na experiência de trabalho, denominada por certificação profissional.

(2.j) O artigo “De onde venho e como cheguei: o acolhimento no reconhecimento de saberes do SESI Bahia”, das autoras Fernanda Brito da Silva e Ana Paula Silva da Conceição, relata a experiência do Sesi com a prática do acolhimento na implantação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), tendo como objetivo investigar e entender qualitativamente a importância do acolhimento, etapa inicial do reconhecimento de saberes, realizada no Polo Salvador, do Sesi/BA. Como resultados, apresentam uma reflexão acerca da importância da concepção de uma etapa que acolha os estudantes da EJA, no seu regresso escolar considerando a sua história, saberes e trajetórias de vida, necessária, em especial quando esse estudante participa de uma metodologia e proposta inovadoras, diferente das experiências de aprendizagem formal por ele vivenciada.

(2.k) A dissertação para obtenção do título de especialista em educação profissional tecnológica de Miriam de Cássia do Carmo Mascarenhas Mattos, intitulada “reconhecimento de saberes: um estudo sobre o estado da arte”, objetivou o estado da arte do reconhecimento de saberes, através de um mapeamento de artigos, teses e dissertações que abordavam o tema. A autora concluiu que a implementação de dispositivos de reconhecimento de saberes não se dá sem tensões e comporta contradições que refletem as perspectivas dos grupos distintos que compõem a sociedade, desencadeando disputas que envolvem questões político-epistemológicas importantes. Se por um lado se fortalece a avaliação por competências, apoiada nos pressupostos da teoria do capital humano, fortemente voltado para uma concepção da educação para o mercado de trabalho, por outro, fortalecem-se, também, aqueles que tomam essas políticas como um mecanismo de justiça social, voltado para o atendimento das demandas históricas de movimentos sociais de direito à educação.

3) Políticas públicas dos sistemas de certificação de saberes / competências:

(3.a) Publicado no ano de 2009, na Revista Trabalho & Educação, o artigo “Sistema de certificação de competências no Brasil e em Portugal, de autoria de Euli Marlene Steffen, busca identificar que concepção de competências e formação existe nas propostas governamentais de certificação tanto no Brasil como em Portugal. Conclui que,

diferentemente de Portugal, no Brasil há um direcionamento para a certificação para ocupação no mercado de trabalho.

(3.b) O artigo “A inserção dos participantes do programa CERTIFIC nos cursos técnicos do IF-SC, câmpus Florianópolis-continente”, publicado na Revista Técnico-Científica do IF-SC, buscou: identificar o quantitativo de trabalhadores participantes do programa CERTIFIC que ingressaram nos cursos FIC, PROEJA e Técnicos Subsequentes entre 2010 e 2011; conhecer a trajetória de ingresso dos participantes inscritos; e caracterizar a inserção destes profissionais nos cursos do câmpus buscando resgatar o significado que atribuem à formação profissional. A pesquisa, de natureza qualitativa, é caracterizada como um estudo de caso. A interpretação dos dados permitiu destacar a importância desse modelo de acesso na instituição, tendo em vista os depoimentos dos candidatos, os quais afirmam, de forma unânime, ter ingressado nos cursos pela via do Programa CERTIFIC, destacando ainda, a importância desta formação teórica para o aprimoramento de suas práticas profissionais.

(3.c) Em sua tese, intitulada “Rede CERTIFIC: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores”, Rita de Cássia Dias Costa analisa a trajetória da formulação política pública de reconhecimento de saberes do trabalhador da Rede CERTIFIC. Através de entrevistas semiestruturadas com seis atores da formulação da política, a autora tenta comprovar sua hipótese de que os referenciais dos atores envolvidos no processo de formulação da política estão implícitos na definição do problema, na escolha das alternativas de solução e na escrita do texto político.

(3.d) A dissertação “Reconhecimento de saberes e certificação profissional em tecnologia do pescado: um estudo de caso do programa CERTIFIC no nordeste”, da autora Elizabeth de Araújo Cavalcante, busca avaliar a implementação e execução do programa CERTIFIC em tecnologia do pescado, tendo como *locus* de pesquisa os *campi* do Instituto Federal de três Estados nordestinos. A pesquisa apontou que existe a necessidade de certificação profissional no perfil da tecnologia do pescado e que os acordos e parcerias celebrados entre as instituições, na íntegra, não foram cumpridos. Diagnosticou também que o programa não contribuiu efetivamente para a elevação da escolaridade e prosseguimento. As maiores dificuldades apontadas foram em relação aos recursos financeiros, infraestrutura e parcerias. Além disso, pôde-se constatar que em relação ao contexto, as três localidades possuem o perfil adequado para a execução da proposta, afirmação reforçada pelas

respostas dos participantes, pois os mesmos reconhecem a necessidade de uma certificação profissional em tecnologia do pescado na região.

(3.e) O artigo “Políticas públicas de reconhecimento e certificação de saberes não-formais: o caso da rede federal de educação profissional e tecnológica”, de autoria de Rossane V. Bigliardi e Ricardo G. Cruz, foi apresentado no X Congresso Nacional de Educação. Os pesquisadores realizaram um estudo de caso no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), Campus Visconde da Graça (CAVG), resgatando e contextualizando historicamente a instituição e como surgiu o processo CERTIFIC naquela unidade. Fazem uma reflexão sobre a avaliação emancipatória e discutem este processo de reconhecimento de saberes enquanto política pública. Por fim, concluem que o objetivo do reconhecimento e certificação de saberes não é o de distribuir certificados para quem não os tem, mas de certificar os saberes advindos da vida e do trabalho do indivíduo, através de processo complementar de formação quando a situação assim exigir.

(3.f) Outro artigo encontrado de Natalia Valadares Lima e de Daisy Moreira Cunha é o “Políticas de certificação profissional na Inglaterra: dispositivos de reconhecimento de saberes do trabalho”, publicado na Revista ABET. Nesta pesquisa as autoras apresentam e analisam os dispositivos de certificação profissional que viabilizam o reconhecimento de saberes construídos pelos sujeitos durante a experiência de trabalho elaborados pelo governo inglês. Através de pesquisa bibliográfica e documental, realizam um levantamento histórico na configuração econômica, política e educacional da Inglaterra durante as duas últimas décadas do século XX, levantando aspectos que determinaram a configuração do *National Vocational Qualification* (NVQ), um dos primeiros mecanismos de avaliação e certificação de saberes de trabalhadores desenvolvido mundialmente, as modificações realizadas nesse dispositivo até sua extinção e substituição pelo *Qualification and Credit Framework* (QCF) em 2008.

(3.g) O artigo “Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional”, de autoria de Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Sebastião Lopes Neto, traz reflexões que visam contribuir para a elaboração de uma política pública que integre a formação profissional no sistema nacional de educação e normalize a validação das qualificações profissionais no sistema escolar, promovendo a superação da dicotomia entre educação/certificação escolar e formação/certificação profissional, e possibilitando, aos candidatos à certificação profissional, o

reconhecimento social e o aproveitamento de seus conhecimentos para fins de continuidade de estudos e de inserção e progressão profissional.

(3.h) Resultante da participação do Ipea no Encontro Nacional Conhecimento e Tecnologia: Inclusão Socioeconômica de Catadores de Materiais Recicláveis, o livro “Catadores de materiais recicláveis: um encontro nacional” traz em um de seus capítulos o artigo “Programa certificar: reconhecimento de saberes de trabalhadores de materiais recicláveis, desencontros e contradições diante da regulamentação da política nacional de resíduos sólidos”, dos autores Assis Francisco de Castilhos, Janaina Marques Silva e Simone Valdete dos Santos. Este artigo traz um estudo sobre duas políticas públicas brasileiras em construção – o programa CERTIFIC e a PNRS, analisando como uma política de desenvolvimento e transferência de tecnologia adequada à realidade das organizações de economia solidária dos(as) catadores(as) pode ser o elo sinérgico para que o movimento social destes trabalhadores seja alçado a um campo de equilíbrio de forças no sistema produtivo brasileiro. Também busca apontar a importância da certificação e do reconhecimento de saberes de trabalhadores de materiais recicláveis como caminho para a inserção no sistema formal de ensino e, por fim, avaliar as dificuldades para a inserção dos(as) catadores(as) no modelo de gestão de resíduos sólidos preconizado pela PNRS e as potencialidades que um possível conjunto de ações tecnológicas (desenvolvimento e transferência) possui para empoderar o movimento social dos(as) catadores(as) de material reciclável.

(3.i) Apesar de não mencionar no resumo e nem de tratar especificamente de Reconhecimento de Saberes, a tese de Marilda Merênci Rodrigues, intitulada “Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana”, dialoga constantemente com este tema. Marilda associa a “educação ao longo da vida” com uma nova concepção de educação, onde o reconhecimento de saberes extra-escolares pode ressignificar a instituição escolar.

(3.j) O pesquisador Rui Canário, em seu artigo “Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?”, investigou sobre as políticas públicas de educação de adultos de Portugal. Procurou compreender como é que se transitou de uma concepção de “Educação Permanente” para a designada “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Também defende a perspectiva de que o campo da educação de adultos, relativamente ao modo como foi historicamente construído na segunda metade do século XX, mudou a sua natureza e já não é mais pertinente encará-lo como um projeto global de mudança social.

(3.k) A dissertação de Maria Inês Gomes de Sá Pestana, intitulada “A polissemia da noção de competência: uma análise do conteúdo do discurso do setor público sobre gestão, avaliação e certificação de competências”, propõe desvelar sentidos, expectativas, imagens e atitudes associadas à noção de competência, no âmbito das relações entre educação e trabalho. Através de uma análise de conteúdo a documentos dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Planejamento, Orçamento e Gestão e do Banco Central, que tratam de gestão, avaliação e certificação de competência, busca identificar elementos comuns, contradições e afiliação dos conceitos a diferentes correntes do pensamento. Por fim, conclui que ao associar competência, empregabilidade, e profissionalismo, o discurso subordina a educação e conceitos oriundos da psicologia educacional às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de compreender o sujeito de uma forma idealizada e não situada.

(3.l) A conclusão das pesquisas de Natália Valadares Lima findou na sua dissertação “Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra”, onde a pesquisadora analisou os dispositivos de certificação profissional elaborados pelo governo da Inglaterra, que procuram viabilizar o reconhecimento de saberes construídos pelos sujeitos durante a experiência de trabalho. Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisas bibliográfica e documental, nas quais se buscou identificar elementos nos discursos do Estado, do empresariado, da academia e dos trabalhadores sobre as tensões que envolvem a criação de dispositivos de certificação profissional e reconhecimento de saberes no país. Partiu de uma análise histórica sobre a elaboração e as modificações de políticas que tratam da qualificação profissional. Foi possível constatar a valorização de conhecimentos teóricos e normativos em detrimento dos saberes realmente construídos durante a experiência de trabalho. O instrumento mais comumente adotado no processo de reconhecimento de saberes é o portfólio de evidências, que visa possibilitar a coleta e o agrupamento de comprovações sobre as competências dos trabalhadores. Por fim, foram exploradas as bases da noção de competências adotada na Inglaterra.

(3.m) O artigo de Fernanda Santana de Souza e Erivã Garcia Velasco, intitulado “Educação profissional e certificação de saberes: primeiras aproximações ao estudo da certificação como política pública”, procura compreender o modo como a certificação relacionada à educação profissional se apresenta como política pública. Faz uma breve contextualização a educação profissional e sua mais recente institucionalidade por meio da Rede CERTIFIC.

(3.n) A tese de Roberto Catelli Junior, intitulada “Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México”, tem como objetivo compreender, a partir de uma perspectiva comparada, as políticas públicas de certificação de jovens e adultos por meio de exames nacionais para pessoas jovens e adultas desenvolvidas no Brasil, Chile e México. A análise leva em conta também a inserção dessas políticas em uma governança internacional, mediada por organismos como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO, responsável pela organização das CONFINTEA. O pesquisador definiu como objeto de investigação o Exame Nacional de Certificação da Conclusão da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), no Brasil, a modalidade flexível no âmbito do programa Chilecalifica, no Chile, e o sistema de exames nacionais para jovens e adultos organizados pelo Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), no México. Através de uma metodologia de base quantitativa, com levantamento estatístico, e também qualitativa, servindo-se de pesquisa documental e pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas, a pesquisa indicou que nos três países estudados a política de exames nacionais para a educação de jovens e adultos revela-se como estratégia de baixo custo para a certificação que compromete a possibilidade de um processo adequado de preparação dos candidatos e também dos próprios exames.

(3.o) O artigo “Políticas públicas de reconhecimento de saberes no Brasil e em Portugal: aproximações e especificidades”, das autoras Rita de Cássia Dias Costa e Naira Lisboa Franzoi, aborda alguns aspectos das políticas públicas de reconhecimento, certificação e validação de saberes experienciais existente no Brasil e em Portugal. Através de uma retrospectiva histórica as pesquisas já realizadas e, sobretudo, o campo empírico nos permitem encontrar aproximações e distanciamentos entre as políticas criadas, tanto no seu processo de formulação, quanto de implementação.

(3.p) O artigo “Educação de Jovens e Adultos e a avaliação de competência para certificação”, das autoras Valdivina Alves Ferreira e Marcilene Ferreira Rodrigues, apresenta uma reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos, com foco na avaliação de competência para certificação. Através de um estudo documental e bibliográfico, as autoras conseguiram concluir que as propostas neoliberais visam ampliar e perpetuar o sistema vigente, contribuindo para a minimização do direito à educação de qualidade aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

(3.q) O artigo de Sílvia Maria Manfredi, intitulado “Uma política de certificação profissional orientada para a inclusão social” publicado na revista *Linhas Críticas*, reconstrói e analisa experiências recentes levadas a efeito pelo Departamento de Certificação e Orientação Profissional da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE/2003-2007. A autora adota um referencial conceitual baseado na qualificação social e profissional, como alternativa ao modelo de competência, delineando uma perspectiva inclusiva de qualificação e certificação. Por fim, relata a construção e o teste de uma experiência piloto de certificação realizada na Fundação Florestan Fernandes, na cidade de Diadema, em 2006.

(3.r) O artigo “Aproximações entre as políticas de certificação profissional no Brasil e em Portugal”, das autoras Maria Clara Bueno Fischer, Ana Cláudia Ferreira Godinho, E Ângela Beatriz Cavalli, estabelece aproximações entre as iniciativas de certificação profissional do Brasil e de Portugal. Através de um estudo qualitativo, de caráter exploratório, com base em análise documental, as autoras conseguiram verificar que os dados indicam como desafio comum problematizar a contradição entre o público atendido e as estratégias metodológicas, centradas na produção escrita, uma vez que os jovens e adultos que completaram os anos iniciais apresentam níveis rudimentares de letramento ou literacia, aspecto que poderá corroborar processos de exclusão social.

(3.s) O artigo “análise política da rede certificar: introdução problematizadora do objeto de estudo”, da autora Fernanda Santana de Souza Urbano, propõe analisar as implicações do contexto histórico, político, e institucional sobre o processo de implantação da então Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada no período de 2010 a 2012 nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

4) Reconhecimento de saberes e o trabalho:

(4.a) O artigo “A produção de saberes no trabalho: qual o valor dos saberes investidos?”, das autoras Natalia V. Lima, Ângela M. F. Petrus e Daisy M. Cunha, publicado na *Revista Pedagógica*, propõe uma reflexão sobre o valor dos saberes investidos do trabalhador. Conclui que o processo de construção e o valor dos saberes investidos no trabalho, embora sejam reconhecidos e demonstrem serem indispensáveis para a gestão das atividades produtivas, ainda precisam ser melhor explorados.

(4.b) A dissertação de Anália Bescia Martins de Barros, intitulada “A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul”, teve como objetivo estudar a relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, sob o ponto de vista dos alunos do PROEJA. A pesquisadora entrevistou alunos deste programa e conseguiu verificar que existe uma diversidade muito grande de saberes-experiência de que os alunos são portadores, além de indicar que eles fazem uso dos saberes escolares em suas atividades de trabalho.

(4.c) O artigo “Reconhecimento de saberes profissionais na Educação de Jovens e Adultos: o CERTIFIC integrado ao PROEJA no IFSC”, das autoras Claudia Hickenbick, Elenita Eliete de Lima Ramos e Renata Acauan, apresentado no II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, discute a importância do processo de reconhecimento e certificação de saberes profissionais na EJA, mais especificamente inserido no PROEJA.

(4.d) Publicado na Revista de Educação Pública, o artigo “A polissemia da noção de competência no campo da educação”, das autoras Clarilza Prado de Sousa e Maria Inês Pestana, faz um exame de concepções teóricas que utilizam o termo competência procurando demonstrar que, ao associar competência, empregabilidade e profissionalização, o discurso subordina a educação e conceitos oriundos da psicologia educacional às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de revelar uma compreensão do sujeito de forma idealizada e não situada. Questões sobre formação e trabalho, de caráter social, são transferidas para a esfera do sujeito, por meio da psicologização da competência, escondendo contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional, especialmente na formação docente.

5) Sujeitos do processo de reconhecimento de saberes / competências:

(5.a) Publicado na Revista E-Curriculum, o artigo de Antônio Duarte e Cristina Nunes, intitulado de “Reconhecimento, validação e certificação de competências: as percepções de um grupo de profissionais hospitalares”, analisa a percepção dos profissionais hospitalares em relação ao processo de RVCC e em que se difere do ensino regular. Através de entrevistas, os pesquisadores verificaram que os participantes reconhecem como vantagens deste modelo a maior acessibilidade e flexibilidade face ao ensino regular e, ainda, o fato de ser um ensino

mais individualizado e que valoriza as competências e experiências de vida dos participantes.

(5.b) A dissertação de Stela Márcia Moreira Rosa, intitulada “Reconhecimento de saberes no programa mulheres mil: entre a colonialidade do poder e de gênero”, analisa o processo de identificação e reconhecimento de saberes no IFSC - Campus Tubarão, das mulheres-trabalhadoras em situação de vulnerabilidade social, considerado eixo central do Programa Mulheres Mil, com participantes, especialmente, negras e brancas dos cursos, representando a multiétnica brasileira. O estudo aponta que, na relação que os/as docentes e servidores/as do IFSC estabelecem com os saberes das mulheres-trabalhadoras, há influência da concepção de gênero, com a tendência de identificar com mais prevalência aqueles historicamente associados às mulheres, ao trabalho doméstico, às relações de cuidar de pessoas, espaços, meio ambiente, etc. Pode-se identificar que os saberes das trajetórias de vida se fazem presentes na sala de aula, colocando-se em diálogo com os conteúdos ministrados e promovendo mudanças na prática pedagógica.

(5.c) Publicado nos anais do II Colóquio Nacional – A produção de conhecimento em educação profissional, o artigo “O CERTIFIC e a teoria do capital humano”, dos autores Bruno Silva Costa e Conceição de Maria Cardoso Costa, tem como objetivo apresentar os primeiros resultados da implementação do Programa CERTIFIC no Instituto Federal de Brasília – IFB, e faz uma correlação entre a Teoria do Capital Humano e o programa CERTIFIC levantando questões sobre a tese de que o grau de educação possui impacto direto nos rendimentos pessoais do indivíduo.

(5.d) Publicado na coletânea de textos do CONFINTEA Brasil +6, o artigo do autor Genuíno Bordignon, intitulado “Educação ao longo da vida: reconhecimento e certificação de saberes”, aborda de forma sucinta vários conceitos que envolvem o processo de reconhecimento de saberes, enfatizando a necessidade do sujeito em obter acesso a escolaridade pretendia.

2.4 REFERENCIAS TEÓRICOS ENCONTRADOS

A maior parte dos resumos não traz a informação de quais autores foram utilizados para o embasamento da pesquisa. Apenas dois indicaram os referenciais teóricos adotados. Portanto, para se obter informações mais precisas, recorri às referências e ao texto completo, listando os autores no Quadro 4 abaixo. Neste quadro, indiquei na primeira coluna o foco da pesquisa de cada autor, após ler apenas as

citações do texto. Na segunda coluna, indiquei o nome completo do autor e, na terceira coluna, o código que utilizei na listagem dos resumos acima das pesquisas encontradas.

Quadro 4 - Autores mais citados nas Pesquisas no Campo da EJA

Foco das pesquisas	Autores mais citados ou que fundamentam os estudos	Trabalhos que utilizam os autores
Avaliação nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	Alison Wolf Clarissa Padro Sousa Heraldo Marelim Vianna Jussara Maria Lerch Hoffmann	(3.1) (3.d) (3.d) (3.e)
Contexto histórico e político da EJA nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	Fernando S. R. Fidalgo Ives Surel Leôncio Soares Licínio C. Lima Maria da Graça Rua Pierre Muller Sérgio Haddad	(2.d) (3.a) (3.f) (3.g) (3.c) (2.f) (3.c) (3.n) (3.c) (3.o) (3.c) (2.d) (2.f) (3.n)
Concepções de sujeitos da EJA nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	Miguel Arroyo Moacir Gadotti Paulo Freire	(2.g) (2.j) (3.a) (3.m) (4.b) (5.b) (2.i) (2.j) (3.m) (3.p) (2.k) (5.b) (5.d)
Processos pedagógicos na EJA nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	Alan Rogers Álvaro Vieira Pinto Catherine Walsh David Kolb Frantz Fanon Gelsa Knijnik Joaquim Luís M. Alcoforado John Dewey José Quintana Maria da Conceição Fonseca Paulo Freire Rui Canário	(2.a) (5.d) (5.b) (3.l) (5.b) (2.c) (2.k) (3.l) (3.1) (2.a) (2.c) (2.b) (2.c) (2.f) (2.k) (5.b) (1.a) (2.a) (3.a) (3.c) (3.j) (3.r) (4.b) (5.a)

Foco das pesquisas	Autores mais citados ou que fundamentam os estudos	Trabalhos que utilizam os autores
Concepção de saberes ou competências nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	Acácia Kuenzer Alicia Fernandes Bernadette Morand-Aymon Bernard Charlot Carlos Rodrigues Brandão Daisy Moreira Cunha Gerard Malglaive Helena Hirata Jean-Paul Bronckart Joaquim Dolz Lucília Machado Michaela Brockmann Neise Deluiz Paulo Freire Phillipe Perrenoud Silvia Maria Manfredi Terry Hyland Yves Schwartz	(3.a) (2.d) (4.b) (2.h) (3.r) (4.a) (4.b) (2.f) (4.a) (2.e) (3.r) (4.b) (3.k) (4.d) (3.k) (4.d) (3.k) (4.d) (3.g) (3.l) (3.k) (4.d) (3.q) (4.b) (3.k) (4.d) (3.k) (3.q) (3.r) (4.d) (2.i) (3.l) (3.r) (4.a) (4.b)
Concepção de reconhecimento nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	Gaston Pineau Jacques Delors Joaquim Luís M. Alcoforado	(2.e) (3.i) (3.p) (2.e)
Concepção de certificação nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	Carmen Sylvia Vidigal Moraes & Sebastião Lopes Neto João Carlos Alexim Michel Young Stephanie M. Allais	(2.g) (2.i) (3.g) (4.c) (5.c) (2.i) (3.g) (5.c) (3.l) (3.l)

Foco das pesquisas	Autores mais citados ou que fundamentam os estudos	Trabalhos que utilizam os autores
Educação e trabalho nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes	Gaudêncio Frigotto	(3.g) (3.l) (3.p)
	Georg Lukács	(3.d)
	Helena Hirata	(3.a) (3.f) (3.g) (4.d)
	João Bernardo	(3.j)
	Maria Ciavatta	(3.g)
	Naira Lisboa Franzoi	(2.g) (3.c) (4.b) (4.c)
	Silvia Maria Manfredi	(3.a) (3.c) (3.d) (3.k) (3.o) (3.p) (4.d)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados da pesquisa.

Com esses dados consegui identificar o conjunto de autores que tem fundamentado os estudos sobre Reconhecimento de Saberes:

- a) Avaliação nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes: não houve um autor com destaque, até mesmo porque apenas três pesquisas em políticas públicas utilizaram estes autores;
- b) Contexto histórico e político da EJA nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes: os autores Fernando S. R. Fidalgo e Sérgio Haddad foram os que mais apareceram nas pesquisas, mas ambos focam seus estudos no campo da EJA especificamente;
- c) Concepções de sujeitos da EJA nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes: Miguel Arroyo foi o autor com mais referências, mas também com foco no campo da EJA;
- d) Processos pedagógicos na EJA nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes: Paulo Freire e Rui Canário despontam como os autores mais recorrentes, mas ambos no campo da EJA. Em termos de aproximação com o tema desta pesquisa, o autor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado foi o que mais se aproximou.
- e) Concepção de saberes ou competências nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes: neste foco também não houve uma unanimidade;
- f) Concepção de reconhecimento nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes: Gaston Pineau, Jacques Delors e,

novamente, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado foram os únicos autores que apareceram;

- g) Concepção de certificação nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes: a dupla Carmen Sylvia Vidigal Moraes & Sebastião Lopes Neto foi a mais mencionada nos trabalhos;
- h) Educação e trabalho nas pesquisas sobre o processo de reconhecimento de saberes: vários autores se destacam, mas Sílvia Maria Manfredi e Naira Lisboa Franzoi se destacam, sendo que esta última, como mencionando anteriormente, já orientou uma tese e uma dissertação.

Partindo deste levantamento e dialogando com a orientadora, definimos como referencial teórico para esta pesquisa os seguintes autores:

- a) Discussão sobre Educação ao Longo da Vida: Licínio Lima, Moacir Gadotti e Paulo Freire;
- b) Reconhecimento: Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e Paulo Freire;
- c) Competências e Saberes: José Gimeno Sacristán e Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Bernard Charlot e Paulo Freire.

Também definimos que a base Freireana será utilizada para nortear os diálogos das bases teóricas aqui discutidas.

2.5 CONCEPÇÕES E CONCEITOS ENCONTRADOS

Para compreender os processos de Reconhecimento de Saberes aplicados, especificamente para jovens e adultos, realizei um movimento de pesquisa que partiu dos modelos de experiências internacionais, utilizados pelos pesquisadores elaboradores dos processos brasileiros para encontrar subsídios técnicos e teórico-metodológicos. Isso foi possível mesmo eu restringindo o estado do conhecimento as pesquisas publicadas no Brasil, aparecendo entre elas, além das experiências nacionais, as internacionais.

Com isso, identifiquei que além dos termos de Reconhecimento, Validação, Certificação, Competências e Saberes, os processos de reconhecimento de saberes propiciam uma disputa de conceitos e concepções de educação, especificamente a Educação ao Longo da Vida. Assim, o movimento seguinte foi de compreender esses conceitos,

denominados de Educação Permanente e Aprendizagem ao Longo da Vida.

O resultado desse movimento nas pesquisas resultou neste capítulo, que me permitiu, além de encontrar referenciais teóricos, identificar semelhanças e diferenças e conhecer os processos de reconhecimentos internacionais e nacionais, mesmo antes de ir ao IFSC e ao SESI.

2.5.1 Educação ao Longo da Vida: Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Permanente

Um dos países pesquisados foi Portugal, especificamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que possibilita o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida para a certificação escolar. As autoras Fantinato e Moreira (2016) identificam como objetivos da RVCC:

- Elevação da escolaridade, permitindo “aos adultos recuperar, completar e progredir nos seus estudos, partindo dos conhecimentos e competências que os adultos adquiriram ao longo das suas vidas em contextos informais” (GUIMARÃES, 2009, p. 3, *apud* FANTINATO; MOREIRA, 2016, p. 69), e a “obtenção de uma certificação escolar de nível básico (4º, 6º ou 9º ano de escolaridade) ou de nível secundário (12º ano de escolaridade)” (FANTINATO; MOREIRA, 2016, p. 74);
- Valorização dos saberes adquiridos, especialmente “em contextos informais e não-formais, como reflexo das aprendizagens de vida dos adultos” (Idem, p. 69);
- Através da abordagem por competências “que implicam metodologias de reconhecimento e valorização de saberes adquiridos por adultos ao longo da vida, sobretudo em contextos informais e não-formais” diferenciar de abordagens institucionais e formais que privilegiam a aquisição de conteúdos disciplinares (Idem, p. 71).

Entre as observações realizadas no RVCC, destacam-se: o tempo para cumprir todo o processo de RVCC, desde a primeira até a última etapa do processo, que demora em média quatro ou cinco meses, para os adultos assíduos; o fato de não existir uma relação direta entre os anos de escolaridade cumpridos pelos adultos e as competências adquiridas; a adaptação dos formadores que implicaram em mudanças na forma de

estar, na forma de falar, no nível de rigor em relação à linguagem matemática, se comparados em relação aos parâmetros do ensino regular (FANTINATO; MOREIRA, 2016).

Ainda segundo as autoras, no processo de RVCC, dentro da educação de adultos, os formadores enfrentam uma grande tensão: a de responder aos documentos oficiais que preconizam as áreas de conteúdo onde os adultos têm de desenvolver competências e a de responder à individualidade de cada adulto. Suas práticas profissionais precisam compreender o desenvolvimento do ensino e da formação em contextos cuja complexidade acentua a existência de práticas de natureza diversa, que exigem a “orquestração de capacidades, relacionamentos e identidade para realizar determinadas atividades, com outras pessoas em ambientes específicos” (GROSSMAN et al., 2009, p. 2059 *apud* FANTINATO; MOREIRA, 2016, p. 72).

Sobre o conceito de educação que norteia o RVCC de Portugal, assim como a educação em toda a Europa, é o de Aprendizagem ao Longo da Vida (CANÁRIO, 2006, p. 36 *apud* FANTINATO; MOREIRA, 2016, p. 69; DUARTE; NUNES, 2008). Conceito esse que surge em um discurso de educação ao longo da vida, principalmente no último quarto do século XX, sendo “marcado por uma progressiva erosão dos ideais da educação permanente em nome de uma Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) que enfatiza a subordinação instrumental da educação à racionalidade econômica dominante” (CANÁRIO, 2013, p. 557).

Para compreender essa erosão apontada por Canário (2013), verifiquei nas pesquisas o movimento histórico, para compreender o que são esses conceitos de educação permanente, aprendizagem ao longo da vida e educação ao longo da vida, tendo encontrado nas teses de Rodrigues (2008) e Catelli Jr. (2016) o principal caminho para essa percorrida.

Rodrigues (2008) atribui ao Congresso Mundial de Educação de Adultos, realizado pela UNESCO em 1960 na cidade de Montreal (Canadá), o surgimento da expressão educação permanente, sendo ela a nova orientação de educação, que possuía um conceito muito amplo, mas que orientava uma educação para a paz.

Segundo Catelli Jr. (2016, p. 43) o deslocamento do conceito de educação permanente da concepção de educação ao longo da vida pode ser observado na III CONFINTEA, em Tóquio, em 1972. Nessa conferência definiu-se objetivamente que a educação permanente ficaria vinculada a educação de adultos, enquanto estratégia de democratização, propiciando o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento

educativo. Cunha (2007, p. 17), apoiada em Gadotti (1996), indica que, no final da década de 1950, a Educação de Adultos já apresentava duas tendências significativas: uma educação libertadora (conscientizadora) pontificada por Paulo Freire e outra entendida como educação funcional (profissional).

Ainda, a pesquisa do autor (Idem, p. 44) constatou que foi na V CONFINTEA, em 1997, em Hamburgo, com base nos pressupostos do Relatório Delors, onde se concebeu, para o referido autor, uma *reinterpretação* da perspectiva de educação permanente em um conceito de aprendizagem ao longo da vida. Para Canário (2013, p. 562) a transição de um conceito de “Educação Permanente” para um conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida” foi uma *ruptura* e não uma continuidade, feita à custa da erosão dos ideais da Educação Permanente, já a partir da década de 1980. Rodrigues (2008) complementa que, nessa mesma conferência, além do reforço de orientar a educação permanente à educação de adultos, caracterizando-a pela não formalização de conteúdos e processos, há também um entendimento de que a educação profissional é “um dos elementos da **educação permanente** e tem como meta a formação de **competências** para incorporação ao mercado de trabalho.” (PARENTI, 1999, p. 5 apud RODRIGUES, 2008, p. 31, grifo original). A educação de adultos passa então a possuir diferentes distinções, as quais Loureiro (2008, p. 223) classifica em educação compensatória, formação profissional, cultural e social.

Catelli Jr. (2016) observa que a proposta do relatório de Delors (1996) era de embasar “uma retomada da visão humanista da educação, no qual se defende o direito do indivíduo à educação a qualquer tempo, evocando, assim, suas múltiplas dimensões (ser, conhecer, fazer, viver)” (Idem, p. 45). Aliás, Rodrigues (2008, p. 88), com base em informações dos autores do relatório, observa que foi este que consolidou o descolamento descrito anteriormente ao afirmarem que “a educação ao longo da vida ultrapassaria a distinção entre educação inicial e educação permanente”.

Assim surge com um discurso de evolução a aproximação de outro conceito, o de aprendizagem ao longo da vida, do conceito de educação ao longo da vida, afastando-se “da sua raiz humanista e crítica, tendendo mesmo a ver fortemente diluídas as suas dimensões educativas, para se afirmar sobretudo como formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade” (LIMA, 2007, p. 8-9 apud CATELLI JR, 2016, p. 45), mudando de uma lógica de “educação

popular” para uma lógica de “gestão de recursos humanos” (CANÁRIO, 2013, p. 564). Para Rodrigues (2008) a disputa pela concepção de educação ao longo da vida torna a sua noção complexa e imprecisa, sendo, portanto, amalgamada:

Entendemos que a noção de “educação ao longo da vida” é amalgamada como concepção de educação ajustada a esse sistema educacional “ampliado”, a ser definido por nova relação docente-discente (professor animador, articulador), por novas formas de certificação (reconhecimento de aprendizagens em outros tempos e espaços) e, sobretudo, por uma nova relação com o conhecimento, marcadamente fluida e pragmática (RODRIGUES, 2008, p. 72).

Esse novo contexto europeu demandava o combate ao desemprego estrutural e à exclusão social, devendo abandonar as referências tradicionais de uma educação escolar como garantia de um emprego duradouro e os indivíduos deveriam aprender ao longo da vida (CATELLI JR. 2016; RODRIGUES, 2008). As pesquisas de Rodrigues (2008) e Rodrigues (2012) trazem a definição de aprendizagem ao longo da vida como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 10, apud RODRIGUES, 2008, p. 96).

Entre os objetivos desse novo conceito encontrados nas pesquisas localizadas estão:

- O convívio em uma sociedade em constante transformação (CATELLI JR. 2016, p. 44);
- O fomento à empregabilidade, o desenvolvimento da “cidadania ativa”, entendida como participação das pessoas em todas as esferas da vida social e econômica (LIMA, 2015, p. 16);
- Assegurar o desenvolvimento de competências vinculadas à lógica do mercado e da chamada “sociedade do conhecimento” (RODRIGUES, 2008, p. 16) através da “garantia de acesso universal e contínuo à aprendizagem” (Idem, 134); “criar” essa consciência e avançar para uma sociedade educadora, através do estímulo à ação dos meios de comunicação, currículos abertos e flexíveis que permitam constante reciclagem dos docentes e da administração educativa (Idem, p. 91), melhorando conhecimentos, aptidões e competências (Idem, p. 102),

reduzindo os entraves que dificultam o acesso ao mercado de trabalho e a progressão do mesmo (Idem, p. 96); tornar os sujeitos empreendedores, nos termos da UNESCO, ou sujeitos empresariais, nos termos da União Européia (Idem, p. 126);

- Uma solução positiva no debate sobre o desemprego na Europa e de uma situação em que a atualização dos conhecimentos profissionais se torne um imperativo para todos os cidadãos, sendo perspectivada como um processo contínuo ininterrupto, considerando a dimensão temporal da aprendizagem (lifelong) em conjunto com a multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem (lifewide) (RODRIGUES, 2012, p. 37-38);
- Aumentar as qualificações da população ativa (STEFFEN, 2009, p. 69).

Fazendo um recorte das compreensões dos processos de aprendizagem, trago aquelas encontradas em duas pesquisas das definições das expressões aprendizagens formal, não-formal e informal:

- aprendizagem formal: ocorre num sistema formal de educação, num contexto organizado e estruturado, em que as atividades são planejadas e orientadas para esse fim; a aprendizagem é intencional e objeto de avaliação, conduzindo à aquisição de diplomas/certificados (RODRIGUES, 2012, p. 38); decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos (MARTINS; BORDIGNON; AGUIAR, 2016, p. 220);
- aprendizagem não formal: desenvolve-se em contexto de trabalho, estruturado, com atividades planejadas, mas não especificamente de aprendizagem, porém possuem uma dimensão formativa; é uma aprendizagem intencional (RODRIGUES, 2012, p. 38); decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não formal pode ocorrer no local de trabalho e por meio de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos, etc.) (MARTINS; BORDIGNON; AGUIAR, 2016, p. 220);
- aprendizagem informal: resulta das atividades da vida quotidiana, relacionadas ao trabalho, à família ou ao lazer. Não é estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, duração da aprendizagem e apoio à aprendizagem), não é intencional e usualmente não conduz à certificação (RODRIGUES, 2012, p. 38); é um acompanhamento natural da vida cotidiana.

Contrariamente à aprendizagem formal e não formal, esse tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecido, inclusive pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (MARTINS; BORDIGNON; AGUIAR, 2016, p. 220).

A esse conceito, a pesquisa de Lima (2015, p. 148) acrescenta que a concepção de aprendizagem ao longo da vida é fortemente embasada na Teoria do Capital Humano, sendo desejada tanto em nível individual quanto em nível nacional. Enquanto que o investimento realizado pelo sujeito em sua qualificação proporcionará, proporcionalmente, um retorno econômico, para o Estado, a elevação do nível educacional da população estará ligada diretamente à produtividade, atuando como propulsor para a competitividade nacional frente à globalização econômica.

Corroborando com esse entendimento, localizo na pesquisa de Steffen (2009, p. 66-67), de forma consensual, a empregabilidade como categoria hegemônica nas políticas de formação e nas análises do mercado de trabalho. A empregabilidade é resultado de estratégias individuais e das políticas de educação e formação nos contextos de trabalho, portanto deve ser pensada coletivamente.

Como consequências dessa aprendizagem ao longo da vida, as pesquisas divergem de entendimento. Para os autores Duarte e Nunes (2008), os instrumentos utilizados para implementação desse conceito pode “representar um eixo do desenvolvimento com equidade, se forem acessíveis a todos os segmentos da comunidade e se não forem concebidas como uma extensão ou melhoria do ensino escolar” (Idem, p. 3). Com esperança similar, os autores Souza e Velasco (2011) compreendem “que a Educação de Jovens e Adultos deve ser vista como aprendizagem ao longo da vida e não como compensação de escolaridade” (Idem, p. 3). Fabre (2015, p. 18) verifica que influência desse conceito na vocação profissional permite melhor qualidade de vida e motivação do indivíduo com as suas atividades profissionais.

Entretanto, outros autores não observam os mesmos benefícios, pelo contrário, analisam criticamente o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Dentre elas, com maior ênfase na análise dos documentos internacionais, destaco a tese de Marilda Merênci Rodrigues (2008), na qual a autora explica que a adoção de uma nova concepção de educação implica na adoção de uma política que promova e adote as noções de sociedade de aprendizagem/do conhecimento/da informação ou de aprendizagem ao longo da vida, sendo marcada por uma transversalidade a outras políticas europeias, findando na

“reconfiguração das instituições, processos e conteúdos educativos e de formação.” (ANTUNES, 2005a, p. 127 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 123). Para a autora, a aprendizagem ao longo da vida tem como consequência à “construção de um sujeito pacífico e tolerante e para sempre obsoleto” (RODRIGUES, 2008, p. 46), “nunca descartável - dadas as contradições da ordem capitalista -, mas sempre adaptável” (Idem, p. 165), expressado “essencialmente, pela aceleração e desaceleração como modos de antecipação e controle da história, cuja base de tal constructo seria a defesa de que vivemos sob a égide da imaterialidade do trabalho decorrente das transformações tecnológicas” (Idem, p. 150).

O autor Rui Canário (2013, p. 563-564), apoiado no autor Pierre Dominicé, compara as diretivas europeias de “Aprendizagem ao longo da Vida” a uma “ilusão de óptica”. Isso porque:

A formação oferecida aos adultos privilegia a população ativa, a resposta às necessidades da produção empresarial e à gestão do (des)emprego: a formação profissional contínua não permite aos seus destinatários situar o lugar do trabalho na sua vida e definir, para a vida e para o trabalho, um sentido. Também não lhes assegura a construção de uma vida adulta equilibrada: ‘A formação contínua, bem pelo contrário [...], tem tendência a reforçar o lugar da vida profissional na existência e a manter o investimento em matéria de formação encerrado no perímetro restrito das preocupações relacionadas com o trabalho assalariado’ (DOMINICÉ, 2004, p. 69). (CANÁRIO, 2013, p. 563).

O autor ainda observa que a educação de adultos se limita a uma formação profissional contínua articulada ao mundo do trabalho, sendo submetida a uma “cooptação que lhe retira o potencial de subversão e que, simultaneamente, a obriga a uma discussão substantiva das suas próprias funções, potencialidades e limites” (FRAGOSO, 2007, p. 201 *apud* CANÁRIO, 2013, p. 562).

Na prática, a autora Barros (2010, p. 59) observa que ao direcionar a educação pública para atender às demandas do mercado de trabalho, há um afastamento da discussão sobre política e economia, tornando a escola pública similar a uma ilha, desacreditando-a. Sousa e Pestana (2009, p. 135) salientam que, no Brasil, a escola é quem “assume de forma dominante a responsabilidade por todo tipo de educação e de preparação do cidadão para enfrentar o mundo do

trabalho e de integração do sujeito na sociedade do conhecimento”, que consente uma hipertrofia e desvalorização da escola. Nas palavras de Cunha (2007, p. 13) a escola deveria consistir em oportunidades, tanto de transformação social como de construção de uma sociedade mais humana, mas verifica que essa realidade ainda não é consoante na maioria das sociedades atuais.

2.5.2 Competências e Saberes

Em paralelo com a implementação de uma política de educação baseada em uma aprendizagem ao longo da vida, a “noção de competência hegemoniza as discussões *pari passu* com a noção de empregabilidade” (GODINHO; FISCHER, 2009, p.157 *apud* FISCHER; GODINHO; CAVALLI, 2011, p. 74). Ao ler as pesquisas, é possível verificar uma origem inglesa e outra francesa sobre o termo competência, o que ocasiona a existência de uma polissemia do seu conceito, aliado a sinonimização do conceito de saberes:

- A noção de competências na Inglaterra baseia-se em um referencial de aprendizagem de cunho pragmático, para orientar uma nova concepção de educação e formação, que se pauta nos fins a serem atendidos e definidos por demandas localizadas dentro de um contexto, podendo ser tomada como uma redução do processo educacional às características comportamentais voltadas para as exigências de formação de mão de obra feitas pelo mercado de trabalho (LIMA, 2015, p. 104). Assim, as competências precisariam se fundamentar nos parâmetros definidos pelos empregadores e disponibilizados nacionalmente, incorporando as habilidades especificadas de acordo com parâmetros nacionais, os conhecimento e compreensão relevantes para a realização de determinada tarefa, e capacidade de utilizar suas habilidades e conhecimentos para executar a referida atividade (Idem, p. 47). As competências são constituídas de Elementos de Competência, que descrevem as pequenas tarefas a serem executadas pelo trabalhador (Idem, p. 53-54). De forma restritiva, as competências são compreendidas como sendo “tarefas de trabalho” que precisam ser executadas (Idem, 118) e é constituída por meio da soma de performances fragmentadas, com valorização exclusiva do produto final (Idem, 123);
- As competências são utilizadas para “preencher os furos” gerados por variáveis diversas e para resolver problemas no trabalho, nos

obrigando sempre, a criar, a inventar e, por isso mesmo, a nos reinventar (LIMA; PETRUS; CUNHA, 2013, p. 324);

- Para as autoras Fischer, Godinho e Cavalli (2011) a dissociação da competência do sujeito pode implicar no entendimento de que a “competência equivale a um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador e, por serem seu patrimônio histórico e singular, não se equivaleriam às competências de outrem” [...] ressaltando “o saber-fazer, isto é, a habilidade relacionada a um domínio específico, pressupondo saberes de toda ordem, não apenas conhecimentos teóricos ou disciplinares”. Contudo, apoiadas em Malglaive (1995) admitem como compreensão o oposto, ou seja, que “a competência reúne saberes em uso, os quais articulam saberes teóricos e saberes práticos e ‘a atividade humana é governada por um conjunto de potencialidades que, embora lhe sejam imanentes, não lhe são redutíveis’”, [...] correspondendo “à capacidade de mobilizar os saberes formais e experienciais em uma situação singular, historicamente situada, em que o sujeito precisa reinserir na história os saberes adquiridos em sua trajetória para avaliar, adequar, recombina, enfim, confrontar aquilo que já sabe com uma atividade nova, que, em alguma medida, é inédita, se considerada do ponto de vista histórico” (FISHCER; GODINHO; CAVALLI, 2011, p. 76-77);
- O modelo de competências trata-se de potencialidades e capacidades de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis, que um indivíduo Assim, esse modelo reúne: “a) o ‘saber fazer’, que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente (cursos/treinamentos) e/ou por meio da experiência profissional; b) o ‘saber ser’, incluindo traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como: capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade; c) o ‘saber agir’, subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de eventos - exemplos: saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos, diversificados” (MANFREDI, 2010, p. 35);
- O pesquisador Rodrigues (2012) verifique que “as competências são inferidas a partir de uma observação das atividades realizadas nas situações de trabalho” (Idem, p. 40), trazendo diversas

conceituações diferentes do termo. Porém, a partir de sua pesquisa, aponto a definição de competência do SENAI como: “A capacidade de o trabalhador mobilizar os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para alcançar os resultados pretendidos em um determinado contexto profissional, segundo padrões de qualidade e produtividade” (SENAI, 2009, p. 12 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 42-43). A instituição classifica as competências em três competências: básicas (envolvem os fundamentos técnicos e científicos), específicas (englobam as capacidades técnicas, as quais permitem operar objetos e variáveis que incidem na generalização dos produtos) e de gestão (formam um conjunto de capacidades organizacionais, metodológicas e sociais, referentes à qualidade e à organização do trabalho). Para o autor, isso implica “a capacidade de atuar, intervir e decidir em situações não previstas, mobilizando o máximo de saberes e conhecimentos para dominar situações concretas de trabalho, aplicando experiências adquiridas de um contexto para outro” (RODRIGUES, 2012, p. 43).

- As aprendizagens decorrem de um processo dinâmico, através da multiplicidade de situações experimentadas na vida, de interação da pessoa consigo mesma, com os outros, com a vida e com o trabalho, possibilitando a aquisição, construção e integração de saberes. Esse processo é chamado de aprendizagem experiencial, na qual ocorre o desenvolvimento e consolidação desses saberes fragmentados resulta nas competências (RODRIGUES, 2012, p. 38-39);
- Rodrigues (2008) observa que a discussão acerca da noção de competência é polêmica, sendo que mesmo não havendo um único conceito o termo é utilizado como algo evidente. A autora traz como noções de competência: disputa por “lugar com a noção de qualificação no mundo da produção e com o saber nas escolas”, sendo que “parece haver um relativo consenso em torno da articulação de três dimensões para que se configure a competência envolvendo saberes (de diversas ordens como saber-fazer, saber técnico, saber-deperícia etc.), experiência (envolvendo habilidades e saber-tácito) e saber-ser (envolvendo qualidades pessoais e sócio-comunicativas)” (ARAÚJO, 2000 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 134); “adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis [...]” (DELORS, 1998, p. 20

apud RODRIGUES, 2008, p. 64); as competências seriam um dos recursos utilizados como “chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 5 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 101-102);

- O conceito de competências designa “atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração como ‘maior capacidade de abstração e agilidade de raciocínio, capacidade de comunicação e de tomar decisões sobre assuntos diversos, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo’” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 68 *apud* FERREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 176). A noção de competência advém do mundo do trabalho, intrínseco ao conhecimento, habilidade e atitudes, adquiridas pelos trabalhadores e no campo educacional pelos estudantes, sendo definida, portanto, como a capacidade de resolver um problema em uma situação dada, baseando-se nos resultados (FERREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 179);
- A divisão de competência em três domínios encontrada em exames, tendo como foco as competências relacionadas ao trabalho e à tecnologia: alfabetismo, numeramento e resolução de problemas em contextos altamente tecnológicos (CATELLI JR, 2016, p. 67). Também se refere às competências como colocar em prática um conjunto de habilidades e conhecimentos em situações cotidianas, através da capacidade de atuar de maneira eficaz em situações específicas apoiando-se em conhecimentos, mobilizando suas capacidades cognitivas para organizar, selecionar e hierarquizar em função de uma tarefa específica solicitada em uma prova (CATELLI JR, 2016, p. 126);
- Nas pesquisas das autoras Pestana (2006) e Sousa e Pestana (2009), a competência aparece como construto das ciências humanas, especificamente nas áreas de Psicologia, Linguística e Educação (PESTANA, 2006, p. 25; SOUSA; PESTANA, 2009, p. 136). As autoras também verificaram que desde o final dos anos 1980, o termo qualificação vem sendo substituído pelo termo competência, onde a noção desta última é “imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho” (HIRATA, 1992 *apud* PESTANA, 2006, p. 28; SOUSA; HIRATA, 1992 *apud* PESTANA, 2009, p. 139). Essa proposta de compreensão da

competência aproxima-se mais da noção de avaliação por critério e se alinha a outras noções tradicionais, como a de rendimento ou mesmo a de potencial (PESTANA, 2006, p. 29; SOUSA; PESTANA, 2009, p. 140). Na área da ergonomia, a noção de competência veio complementar o conceito clássico de atividade e de tarefa, sendo “formulada por meio dos seus componentes cognitivos (as operações mentais que permitem a uma pessoa pensar e agir) e se refere aos conhecimentos declarativos (o que é) e procedimentais (como é), os conhecimentos práticos (o saber fazer adquirido pela experiência pessoal e dificilmente transmissível) e os meta-conhecimentos (o conhecimento sobre o próprio conhecimento, adquirido por meio da experiência, principalmente)” (PESTANA, 2006, p. 29-30; SOUSA; PESTANA, 2009, p. 140). Apoiadas em Perrenoud (1999), as autoras acompanham a conceituação de competência como “a incorporação e a mobilização de saberes para a ação, isto é, a competência significa, principalmente, a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para atuar em determinadas situações. As competências distinguem-se dos saberes, do saber fazer e das atitudes, pois a competência é a mobilização de recursos pertinentes às situações enfrentadas pelo indivíduo, de modo singular e único, mesmo quando é possível fazer analogias com outras situações já vividas. A mobilização efetiva dos recursos cognitivos em cada situação-problema é o desempenho. A distinção entre competência e desempenho revela que, apesar da contextualização dos saberes, o processo de construção de conhecimento é individual e requer o desenvolvimento de estruturas cognitivas, o que indica uma perspectiva naturalista da aprendizagem, que termina por minimizar a dimensão sociopolítica da aprendizagem, do desempenho e, conseqüentemente, da própria competência” (PESTANA, 2006, p. 34; SOUSA; PESTANA, 2009, p. 144);

- Para Moraes e Neto (2005) as competências “se reduzem a uma parte dos atributos do trabalhador, não incluindo dimensões culturais e cognitivas fundamentais à avaliação das potencialidades dos sujeitos”, [...] sendo que o seu uso na educação “reduz um processo complexo de formação humana a um dos seus aspectos específicos, ao desempenho de tarefas úteis e práticas” (Idem, p. 1449). A noção de competência traz implicitamente o objetivo de mobilizar o “saber tácito” dos trabalhadores, convergindo para o significado de performance, de

desempenho (verificável) em situação de trabalho, independente da forma de aquisição dos conhecimentos pelo trabalhador, sendo definidas muito mais em razão de critérios ligados ao posto de trabalho do que em termos de conhecimentos, conduzindo a uma crescente individualização na apreciação dos assalariados, substituindo os antigos perfis profissionais em polivalentes (Idem, 1445);

- Na mesma linha da verificação realizada pelas autoras Sousa e Pestana e dos autores Moraes e Neto, Costa e Costa (2013) compreendem que “a substituição das ‘qualificações’ pelas ‘competências’ visa eliminar os antigos perfis profissionais ligados aos ‘postos de trabalho’, substituindo-os por outros baseados na ‘polivalência’” [...] destacando que “as competências se reduzem a uma parte dos atributos do trabalhador, não incluindo dimensões culturais e cognitivas fundamentais à avaliação das potencialidades dos sujeitos” (COSTA; COSTA, 2013, p. 4);
- A pesquisadora Cavalcante (2014) infere que “competências são aquelas características pessoais eficazes para a atuação da atividade e que distingue o desempenho de cada um” (CHIAVENATTO, 2000, p. 166 *apud* CAVALCANTE, 2014, p. 24). Contudo, no mundo profissional, a autora verifica que “a noção de competência abarca diferentes visões, como por exemplo: capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando, implementando e avaliando; capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional; capacidade para usar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou em combinações de tarefas operacionais; habilidade para desempenhar atividades no trabalho dentro de padrões de qualidade esperados” (DEPRESBITERIS, 2000, p. 32 *apud* CAVALCANTE, 2014, p. 24);
- Diferentemente da concepção inglesa, Alcoforado (2014), com base nas teorias de Zarifian e Jobert, apresenta a abordagem francesa que “reconhece a competência como o processo de mobilização dos recursos e características pessoais para agir, enfrentando e resolvendo uma situação concreta da vida, sendo indissociável dessa ação e da(s) pessoa(s) que a desenvolve(m)” [...] e “como a inteligência prática que permite encontrar a melhor solução para uma situação problemática, em concreto, numa

situação e contexto específicos, a partir da mobilização dinâmica de todos os recursos pessoais” [...], portanto “a competência não se transmite, produz-se, no duplo sentido em que é construída por um sujeito convocado para uma situação problemática a ser ultrapassada e em que requer uma cena social de reconhecimento e de valorização” (ALCOFORADO, 2014, p. 25-26);

- As competências e habilidades tornam os indivíduos “capazes de solucionar problemas, de tomar decisões e de transformar e participar da realidade política, social e cultural que os cercam”, [...] sendo que “essas representações e competências são reais, contextualizadas e constituem a cultura do adulto” (BORDIGNON, 2016, p. 209);
- O desenvolvimento de competências de vida permite às pessoas “compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando por meio delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo atual em mudança as confronta constantemente” (MARTINS, BORDIGNON, AGUIAR, 2016, p. 217);
- As competências seriam resultado da práxis do sujeito, na qual o processo assenta-se no indivíduo e na operação concreta dessas competências, sendo um processo em permanente construção, de adaptação permanente às novas situações, que desenvolvem-se com a interação constante e contínua com os contextos de vida dos indivíduos (STEFFEN, 2009, p. 65);
- Como práxis, ou seja, como a capacidade de agir diante de situações previstas e não previstas, solucionando problemas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo da vida, e mobilizando-os de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (BARROS, 2010, p. 110).

Importante destacar que as pesquisas, principalmente de Lima, convergem para uma compreensão inglesa de competência ligada fortemente para o trabalho, com o intuito de a entrada ou a progressão no mundo do trabalho, na escola ou em cursos de formação profissional, e incorpora a avaliação de habilidades padronizadas especificadas de acordo com o trabalho avaliado, conhecimentos e compreensão a respeito das atitudes necessárias para realização de determinado

trabalho, e da capacidade de utilizar suas habilidades e conhecimentos para efetuar determinada atividade (LIMA; CUNHA, 2014, p. 8).

Enquanto isso, as pesquisas de Alcoforado convergem para uma compreensão francesa de competência, que tende a levar “à compreensão do que os sujeitos são, em si mesmos, nessa mesma ação, o modo como se relacionam com os outros, num determinado contexto, desenvolvendo uma compreensão crítica destinada a contribuir para a libertação de alternativas que foram sendo escondidas pela ordem natural dos acontecimentos compreendidos no desenvolvimento da ação” (ALCOFORADO, 2014, p. 26).

Fundamentalmente a diferenças entre as concepções inglesa e a francesa distanciam-se à medida que a primeira centra o conceito **para** o trabalho, enquanto que a segunda é mais ampla, centrando ao longo de toda a vida, inclusive **no** trabalho. Para compreender qual dessas concepções é adotada no Brasil, a pesquisadora Maria Inês Gomes de Sá Pestana analisou alguns documentos oficiais, nos quais são perceptíveis os diferentes significados para o termo competência:

DOC. 1 – MPOG/SIPEC: “... O desenvolvimento dessas competências é importante, pois elas envolvem elementos da personalidade das pessoas aplicados à sua prática profissional; representam então, um processo de integração entre as características individuais e as qualidades requeridas para missões profissionais específicas”.

DOC. 2 – MTE/CBO: “... O conceito de competência tem duas dimensões: Nível de competência: é função da complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho. Domínio (ou especialização) da competência: relaciona-se às características do contexto do trabalho como área de conhecimento, função, atividade econômica, processo produtivo, equipamentos, bens produzidos que identificarão o tipo de profissão ou ocupação.”

DOC. 3 – MTE/SNCP: “... A qualificação é entendida como uma relação social construída pela interação dos agentes sociais em torno da propriedade, significado e uso dos conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais construídos ao longo da vida, necessários ao exercício de uma profissão, ocupação ou atividade de trabalho”.

DOC. 4 – MEC/ENCCEJA (2003) e DOC. 5 – MEC/ENCCEJA (2005): [...] “Competências como modalidades estruturais da inteligência. A ressignificação da noção de competência – nos meios educacionais e acadêmicos – está muito provavelmente atrelada à necessidade de se encontrar um termo que substituísse os conceitos usados para descrever a inteligência, os quais se mostraram inadequados, quer pela abrangência, quer pela limitação. [...] Como contraponto, a noção de competência surgiu no discurso dos profissionais da educação como uma forma de circunscrever o termo capacidade e alargar a idéia de saber específico. Nesse sentido, o construtivismo contribuiu, de forma significativa, para pensar a inteligência humana como resultado de um processo de adaptações progressivas, portanto não polarizado no meio ou nas estruturas genéticas”.

DOC. 6 – MEC/ENADE (2004) e DOC. 7 – MEC/Enade (2005): “... Portarias específicas de cada área do conhecimento, publicadas pelo INEP, e explicitam as habilidades e os conhecimentos necessários ao pleno exercício da profissão e da cidadania, considerando as competências gerais, nos seus diferentes graus de complexidade, a capacidade para tomar decisões, comunicar-se, liderar, administrar e atuar de forma competente e responsável”.

DOC. 8 – Bacen: “... No contexto deste trabalho, competências são definidas como características percebidas nas pessoas, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes que levam a um desempenho capaz de gerar os resultados desejados pela organização.”. “... Conhecimento - conjunto de informações – conceitos, teorias e técnicas – que a pessoa armazena e lança mão quando precisa. Quanto maior este conhecimento, mais a competência se fortalece e permite que o profissional enfrente os desafios de seu dia-a-dia. Está relacionado com “saber”. Habilidade - disponibilização da competência. É o uso adequado do conhecimento tácito ou explícito. Está relacionada com o “saber fazer”. Atitude - conjunto de valores, crenças e princípios,

formados ao longo da vida. ... Competências organizacionais – referem-se às características da organização que lhe conferem vantagem competitiva sustentável, representam benefícios claramente percebidos e valorizados pelos clientes, facilitando o acesso a uma maior diversidade de negócios. Competências profissionais - também denominadas individuais – referem-se às características das pessoas que atuam na organização, permitindo-lhes agir responsavelmente, mobilizando, integrando, estimulando e facilitando o compartilhamento de conhecimento, recursos e habilidades agregando valor à organização e ao indivíduo. É o conjunto de competências que as pessoas devem ter/desenvolver de maneira a possibilitar à organização a efetivação de suas competências.” (PESTANA, 2006, p. 58-60)

A autora verificou que há uma existência de uma díade competência – empregabilidade (PESTANA, 2006, p. 58). Cunha (2007) observa o alerta de Frigotto para o fato de que “cabe uma crítica sem tréguas ao projeto político pedagógico dominante, que veicula a educação básica ao mercado de trabalho e à pedagogia do capital – pedagogia das competências e da empregabilidade” (FRIGOTTO, 2003, p. 103 *apud* CUNHA, 2007, p. 94).

Outra compreensão observada pelos autores nas pesquisas é a das consequências da implementação dessa noção competência nas políticas públicas, dentre as quais a ilusão de que as competências adquiridas pelas pessoas no mercado educacional deveriam possibilitar uma melhor posição no mercado de trabalho, seja por valorização do indivíduo através de maiores remunerações, por incentivo e facilitação ao processo de aprendizagem contínuo. (COSTA, 2015; FABRE, 2015; FANTINATO; MOREIRA, 2016; MARTINS; AUGUSTINI, 2013; MORAES; NETO, 2005). Porém, essa submissão intencional da educação às exigências do sistema produtivo, adequando os indivíduos às exigências do mundo do trabalho, gera permanente disputa política sobre o significado social de competência (PESTANA, 2006, p. 25; SOUSA; PESTANA, 2009, p. 136-137). Como pontuam as autoras Fischer, Godinho e Cavalli (2011) “nesse sentido, as competências são vistas como um conjunto de atributos – em que ganham destaque as dimensões comportamental e cognitiva em detrimento da dimensão técnica – que o/a aluno/a deve incorporar” (Idem, 79), ou seja, assim

como apontado nas compreensões do conceito de aprendizagem ao longo da vida, centra “o foco da qualificação sobre o sujeito trabalhador (considerado individual e isoladamente), interpretando-a como um conjunto de atributos (de natureza psicossocial) e aquisições pessoais, fruto de êxitos e de investimento individual” (MANFREDI, 2010, p. 35).

De forma mais pragmática, a utilização da noção de competência “encontra sua razão de ser em uma norma de julgamento social, proposta pelos grupos dominantes, que a utilizam para legitimar a posição que ocupam” (PESTANA, 2006; SOUSA; PESTANA, 2009; FERREIRA; RODRIGUES, 2016). O modelo de competências faz com que “o trabalhador – responsável pela execução de várias tarefas – tenha o seu ritmo de trabalho intensificado etc” (MORAES; NETO, 2005, p. 1447). É a observação que Rodrigues (2012, p. 43) faz ao afirmar que para atender as exigências do mercado de trabalho é preciso um novo trabalhador, ou seja, não basta mais desempenhar funções repetitivas, mecânicas e sem iniciativa, mas deve possuir outras competências, como: “ser capaz de pensar, dominar conhecimentos gerais relacionados ou não ao seu trabalho, interpretar textos, gráficos e tabelas, ter conhecimentos na área de informática, capacidade de interpretação de dados, iniciativa e crítica e ser capaz ainda de trabalhar em equipe”. Portanto, nesse sentido, “[...] a lógica das competências aparece no campo das relações de trabalho como um dos elementos centrais e articuladores da livre concorrência entre os trabalhadores no interior dos processos produtivos” (FIDALGO, 2005, p. 137 *apud* STEFFEN, 2009, p. 64).

Todas as análises da noção brasileira de competência me permitem intuir que ela é concebida a partir da noção inglesa, possibilitando-me a interpretação da noção francesa de competência a outro significado para nós brasileiros, que nas pesquisas aparece como a expressão de *saber*. De forma geral, o conceito de saber não é abordado sob uma forma específica e única nas pesquisas, mas o relacionam com outros termos, tais como: saber acadêmico, saber-agir, saber científico, saber cultural, saber do mundo do trabalho, saber em uso, saber escolar, saber experiencial, saber-fazer, saber filosófico, saber formal, saber investido, saber laboral, saber local, saber popular, saber prático, saber processual, saber profissional, saber-ser, saber social, saber tácito, saber técnico e saber teórico. Dentre as pesquisas localizadas no estado do conhecimento, percebi que poucos autores tentaram fazer essa dissociação. Porém, na leitura de algumas concepções é possível compreender que há diferença entre competência e saber,

principalmente ao entender a amplitude e a relação que este último faz com os outros mundos além do trabalho:

- A pesquisa de Alcoforado (2014, p. 22-23) recorre a alguns autores para nos auxiliar a entender o que é(são) saber(es): Beillerot (1998), podemos entendê-los como o “conjunto de enunciados e de procedimentos socialmente constituídos e reconhecidos, por intermédio dos quais um sujeito, individual ou coletivo, mantém uma relação com o mundo natural e social, transformando-o”; Malglaive (1995), permite entender melhor os diferentes saberes convocados para a ação: “não é apenas um, mas são vários saberes que regem a ação: saberes teóricos, que permitem conhecer o objeto e as suas modalidades de transformação, a máquina e as razões do seu funcionamento; saberes processuais, respeitantes aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos, às maneiras como funcionam; saberes práticos, diretamente ligados à ação e ao seu desenvolvimento, dando do real um conhecimento contingente, mas frequentemente eficaz para a operacionalidade do ato; saberes-fazer, enfim, relativos à manifestação de atos humanos, motores na ação material, intelectuais na ação simbólica”; Vygotski (1998) a propósito dos conceitos, temos um primeiro grupo que integra os saberes com origem no mundo simbólico, são transmitidos ou adquiridos pelo(s) sujeito(s) pela via simbólica de aprendizagem e podemos identificar um segundo conjunto de saberes construídos pelo(s) sujeito(s) no confronto com o mundo social e material, organizando-se a partir da atividade.
- Para a pesquisadora Rosa (2016, p. 33) a existência de uma colonização da racionalidade ocidental na educação evidencia saberes não reconhecidos pela cultura escolar: “vivências de administrar a escassez econômica e estratégias para combater e lidar com a violência doméstica, com o racismo e os preconceitos, impostos pela lógica de dominação/subjugação”. Além disso, existe um “[...] saber local, constituído em espaços de pensamento constantemente modificados pelas experiências reais”. A autora (Idem, p. 81) traz a teoria de “ecologia de saberes”, de Boaventura de Sousa Santos, na qual “o autor assevera que as práticas relacionais entre seres humanos e entre esses e a natureza trazem saberes diversos e ignorância, ou seja, perspectivas que não estão nas suas vivências. Nesse sentido,

compreendemos que, na concepção de interculturalidade crítica, subjaz o reconhecimento de que não há um saber universal, nem geral, que possa ser representativo de todas as realidades, assim como não há uma ignorância geral, visto que toda ‘ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância’”;

- A autora Barros (2010, p. 48-54) dedica uma seção de sua dissertação para entender o que são saberes pela linha de diversos autores: Fernandes (2001) diz que “[...] a palavra saber etimologicamente vem de sabor. O sabor não está nem no alimento nem no organismo; é uma construção que se produz entre ambos [...]. O saber mostra e guarda” e “[...] o saber dá poder de uso e o conhecimento não”; Bollas (1989), por sua vez, afirma: “[...] o saber não é instintivo, nem um bloco irremovível. Pelo contrário, esse saber [...] constrói-se pela experiência de vida na história do sujeito. O saber está sempre em construção”; Boaventura Souza Santos (2007), existe a “[...] monocultura do saber e do rigor: a idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico”; Malglaive (1995) diz que o saber é “[...] infinito, multiforme, sem contorno discernível. Se é saber para o pensamento, torna-se saber-fazer para a ação”; o entendimento em Schwartz (2003) infere a autora afirmar que os saberes são processos coletivos e também pessoais e, portanto, são construções históricas e políticas, sempre se socializando e transmitidos de geração a geração, portanto são diferentes dos conhecimentos científicos, que são estudados e desenvolvidos nas escolas, sem, por isso, serem nem mais, nem menos importante;
- Os saberes teóricos são diferentes dos práticos utilizando como critério a linguagem, ou seja, colocar em palavras o saber é a forma de sistematizá-lo e visibilizá-lo (FISCHER; GODINHO; CAVALLI, 2011, p. 77);
- Fantinato e Moreira (2016) saber experiencial como “um saber de uso local, que o indivíduo partilha com os restantes elementos da comunidade a que pertence [...] compreende as dimensões do saber, do saber-fazer e do saber-ser” (CAVACO, 2002, p. 39 apud FANTINATO; MOREIRA, 2016, p. 71);
- A observação de Cunha (2007, p. 45) permitiu a ela intuir que o “ser cidadão começa por saber-se componente de uma sociedade de homens e mulheres com direitos e obrigações. Assim é o que,

para eles, pode ser considerado um cidadão, isto é, um homem ou mulher que participa efetivamente dentro da sua família, do seu bairro, da sua comunidade religiosa, que trabalha, estuda, e que tem obrigações e direitos”;

- O saber tem significado para a vida do adulto, “ao saber em uso, concretizando a integração dos saberes das dimensões e das áreas científicas, culturais e técnicas, o que significa romper com a lógica dos saberes estanques, sem a desejável transversalidade e continuidade que deve sustentar uma matriz de referência coerente e integrada” (MARTINS; BORDIGNON; AGUIAR, 2016, p. 221);
- Bigliardi e Cruz (2011) entendem que “a evolução do saber técnico/científico/filosófico precisa procurar proporcionar às pessoas, de uma maneira geral, uma visão da complexidade do mundo que lhes permita compreender e agir na sociedade em que vivem, capacitando-as para o exercício da autonomia, da solidariedade e da liberdade, como também preparando-as para lidar com as dependências e as incertezas do futuro” (COSTA, 2002, p.149 apud BIGLIARDI; CRUZ, 2011, p. 13.527). Portanto, “as questões culturais, ético-religiosas e de classe acabam precisando permear o processo de avaliação/certificação, no sentido de que conhecimentos tradicionais não sejam relegados à subcategorias frente aos saberes científica e academicamente tidos como válidos” (BIGLIARDI; CRUZ, 2011, p. 13.533).

Diante das conceituações distintas de educação ao longo da vida e dos decorrentes desdobramentos que isso causa na disputa na noção de competência, as pesquisas também mostram distintas compreensões do processo de reconhecimento de saberes.

2.5.3 Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes

Fundamentalmente, os processos de reconhecimento de saberes surgem como instrumentos da aprendizagem ao longo da vida (LIMA, 2015; RODRIGUES, 2008), tendo principal objetivo permitir “a cada pessoa, por meio da apresentação de resultados da sua experiência (de vida, de trabalho e de formação não certificada), e com a ajuda de profissionais especializados, identificar as competências que foi

adquirindo ao longo da vida, permitindo que sejam, posteriormente, validadas e certificadas” (STEFFEN, 2009, p. 71).

Sob esse conceito, entre as outras possibilidades desses processos encontradas nas pesquisas, Lima (2015, p. 15) coloca “atualizar e alargar os conhecimentos dos indivíduos ao longo da sua existência, através da ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem para além da instituição escolar”; Rodrigues, (2012, p. 13) acrescenta: “valorizar, por meio da identificação e da validação, todo o leque de conhecimentos e competências obtidos por uma pessoa em âmbitos de aprendizagens não-formal e informal”; Bortollini (2012, p. 26), através do uso da etnomatemática, observa que “não se limita a identificar os conhecimentos prévios de um determinado grupo, mas implica reconhecê-los de uma forma criativa e globalizada”.

Em contraponto, Steffen (2009), ao analisar o RVCC, identifica que Rui Canário e Licínio Lima criticam a certificação de competências, sob a constatação de uma estreita da relação entre educação de adultos e mercado de trabalho. Segundo a pesquisadora, os autores promovem um debate, resgatando a temática da educação permanente, ao afirmar “que o ser humano é um ser inacabado e curioso, portanto, constrói permanentemente sua especificidade através da construção do conhecimento e das formas de intervenção no mundo” (Idem, p. 70).

Ferreira e Rodrigues (2016, p. 180) também criticam os processos de reconhecimento de saberes, ao relacioná-lo com “uma função reparadora, de resgatar o tempo perdido e criar uma ressignificação no ato de aprender; [...] a vigência de propostas reducionistas e pontuais, aligeirando o processo educacional e certificando os aptos, que permaneceram na mesma condição de vida, configurando-se apenas como menos um no índice de analfabetos do país”. Também associam os reconhecimentos de saberes ao poder capitalista de fragmentar e segregar as políticas públicas.

Outro ponto preocupante para a certificação de competência é colocado por Catelli Jr (2016, p. 65) ao analisar estudos que verificam a possibilidade de os indivíduos perderem competência ao longo do tempo, devido, supostamente, a polivalência de seu uso. Isso implica em custos na educação e na necessidade repetir frequentemente a medição das competências dos adultos.

Ao tentar replicar o processo de reconhecimento de saberes de outros países, é preciso compreender dois pontos: a colonialidade do poder e a dominação capitalista. Colonialidade por continuarmos sendo “educados/as/colonizados/as na racionalidade ocidental, em função disso olhamos, conhecemos, identificamos e reconhecemos a realidade

sob a ótica de epistemologias que privilegiam determinados saberes e conhecimentos, especialmente aqueles pragmáticos, cujo fim é a dominação e subjugação da natureza e dos povos para fins de acumulação de riquezas e reprodução da ordem, e negam a existência dos demais conhecimentos e saberes, que apontam para outras formas de viver, sentir e existir” (ROSA, 2016, p. 33). Dominação capitalista, pois já não somos mais ingênuos e compreendemos que os processos de reconhecimento de saberes, sob uma concepção europeia de aprendizagem ao longo da vida, “servem aos interesses do capital, em uma concepção envolta da lógica de dominação, que compreende o processo de degradação social em que a educação para o trabalho está inserida” (MATTOS, 2017, p. 15-16).

Aliada a essa compreensão, Costa e Franzoi (2014, p. 3) entendem “que o reconhecimento e a validação de saberes dos trabalhadores precisam ser contemplados por uma política pública que atenda e leve em consideração os interesses e necessidades de todos os envolvidos: trabalhadores, gestores, educadores, entre outros”. A centralidade do trabalho preconizada para a Educação de Jovens e Adultos – EJA deve se concretizar em projetos pedagógicos que priorizem conteúdos e métodos de ensino adequados às realidades profissionais e sociais dos trabalhadores. (MORAES e LOPES, 2005). Na prática, é preciso fazer o caminho oposto, ou seja, “deixar que as experiências e saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar, o que implica considerar o trabalhador como par dialético com o professor [...] realizar um trabalho pedagógico em que a experiência está no centro e não as carências” (FISCHER e FRANZOI, 2005, p. 42 *apud* HICKENBICK; RAMOS; ACAUAN, 2016, p. 1).

Já com essa compreensão, o processo do CERTIFIC parece trabalhar com outra proposta de educação. Urbano (2013, p. 7) nos possibilita acessar a compreensão do processo informando que suas “diretrizes são voltadas ao desenvolvimento no trabalhador da capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao desenvolvimento de atividades profissionais e sociais requeridas pela natureza do trabalho e para o convívio em sociedade de maneira partícipe, comprometida e transformadora”.

O CERTIFIC é o processo mais recorrente entre as pesquisas sobre reconhecimento de saberes para os sujeitos da EJA, partindo desde relatos de experiências, enquanto política pública, até as concepções identificadas nesse processo. Dentre essas pesquisas, Mattos (2017) observou, no CERTIFIC do IFSC, que algumas experiências se aproximam dos princípios da Educação Popular, “com concepções e

práticas educativas de reconhecimentos de saberes que levem em conta uma formação dialógica, omnilateral e politécnica” (Idem, p. 16). Segundo a autora:

[...] uma educação omnilateral significa uma concepção de educação, ou de formação humana, que leva em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento. Ou seja, uma educação em sua totalidade. Essa compreensão se diferencia da concepção burguesa, centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia. (FRIGOTO, 2012, apud COAN, 2014, p. 11). Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (MÉSZÁROS, 1981, p. 181). [...] Nas concepções marxistas, o conceito de omnilateralidade se refere a uma ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista, que deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama variada de aspectos da formação do ser social e, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. (MATTOS, 2017, p. 16).

Ao interpretar a pesquisa de Mattos (2007), permito-me intuir (ainda que não com total propriedade) que a educação omnilateral possui preceitos semelhantes aos da educação permanente, aproximando-se em termos de conceitualização e fundamentação. Associada a uma educação omnilateral, surge o cuidado de utilizar uma educação politécnica:

O conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. (SAVIANI, 1989). Para o autor, o termo

politecnia substituiu o termo tecnologia, provavelmente, por este ter sido apropriado pela concepção burguesa e dominante. Logo, não pode ser interpretado na forma da leitura literal do conceito, como multiplicidade de técnicas, pelo contrário. [...] Na visão marxista, o conceito de politecnia se encontra conectado a um projeto de um novo homem e de uma nova sociedade, onde o trabalho como necessidade humana para a produção da existência se constitui como princípio fundante da nova sociedade na qual não existe a propriedade privada dos meios de produção. (MATTOS, 2017, p. 19).

Diante de suas observações, Mattos (2007, p. 19), afirma que os processos de reconhecimento de saberes, em uma concepção omnilateral e politécnica, podem contribuir para reações contra-hegemônicas mesmo dentro dos aparelhos ideológicos do capital, como a escola.

Os candidatos do Programa CERTIFIC procuram o reconhecimento da sociedade, da escola, do empregador, dos colegas de trabalho dos conhecimentos empíricos adquiridos ao longo das experiências profissionais, para justificarem um reconhecimento, também, financeiro (MARTINS; AUGUSTINI, 2013, p. 452). São sujeitos de uma “população que é a marca das desigualdades produzidas pelo capitalismo, que ‘desenraíza, brutaliza e exclui a todos’” (CASTILHOS; SILVA; SANTOS, 2016, p. 442), que os integra, mas não os inclui.

Para Bortollini (2012, p. 30) são sujeitos da EJA, que retornam à escola em busca de algo novo e de novas experiências, que se sentem pressionados por um mercado de trabalho opressor e uma sociedade burguesa, que valoriza o grau de instrução. Porém, estes educandos, além de necessidades, anseiam a realização de um desejo e estão criando consciência de um direito, que reivindicam a educação escolar. Esses sujeitos, que já foram excluídos de uma educação formal no passado não podem e não precisam vivenciar o mesmo caminho, pois possuem suas particularidades e os profissionais da educação necessitam ter clareza de sua práxis (SILVA; CONCEIÇÃO, 2017, p. 124).

Portanto, para atuar com essas concepções e práticas educativas de reconhecimentos de saberes, os educadores precisam de “habilidade para dialogar, verdadeiramente, com os saberes de trabalhadores que exercem suas profissões, muitas vezes há décadas, e muitas vezes de forma bastante satisfatória, mesmo sem ter tido acesso à educação formal” (HICKENBICK; RAMOS, 2016, p. 206). Em outras palavras,

atuar nesse processo antevem a necessidade de compreender os significados de “dialogicidade, amorosidade, conscientização, transformação da realidade e do mundo, partir da realidade concreta, construção do conhecimento, pesquisa participante e sistematização de experiência do conhecimento” (HICKENBICK; RAMOS; MATTOS, 2015, p. 40).

Nas pesquisas o termo validação não aparece associado ao processo de reconhecimento de saberes do CERTIFIC, apenas aos modelos europeus e ao modelo do SESI. Neste, a validação das competências é associada à avaliação, na qual o portfólio de competências identificadas durante o processo se junta às avaliações de competências do educando para cada área de conhecimento, verificando se esse atende ou não aos requisitos da certificação (MARTINS; BORDIGNON; AGUIAR, 2016, p. 224). Na Europa, a validação “diz respeito a um processo flexível que procura atribuir um status formal às competências desenvolvidas pelas pessoas, que tanto podem comportar capacidades como conhecimentos, adquiridos no exterior do sistema formal de educação, ou, em termos mais gerais, todas as aprendizagens anteriores (não-formais e informais) que decorrem da experiência pessoal e profissional” (RODRIGUES, 2012, p. 48), e é uma “etapa em que se define o que a pessoa sabe ou pode fazer, satisfaz a certos requisitos, normas ou referenciais. É necessário a participação de especialistas que verificam e trabalham juntos na validação ou não das competências” (OCDE, 2010 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 54).

Na Europa, a validação dos saberes e das competências emerge do contexto do trabalho e dos sindicatos, mas passa a ser incorporado pelo sistema educativo escolar, particularmente ao atendimento de sujeitos jovens e adultos, proporcionando-lhes uma participação mais ativa e crítica na sociedade. Ainda que o reconhecimento social seja um dos objetivos da validação, outros também surgem, tais como promover a empregabilidade e incentivar o aparecimento de novas formas de organização do trabalho (ALCOFORADO, 2008, p. 231). Rodrigues (2012), apoiando-se em Collardyn (2004), complementa que o conceito de reconhecimento é “um processo com menos precisão, porém significativo para um sistema de formação ao longo da vida [...]”, enquanto que a validação “diz respeito a um processo institucional e administrativo, enquadrado em normas previamente definidas” (RODRIGUES, 2012, p. 48).

Em todos os processos de reconhecimento de saberes observados durante esta pesquisa existe uma certificação. Nas pesquisas, é a contribuição trazida por Alexim (2001, 2003, 2008) que mais embasa o

debate sobre certificação, onde o autor traz como definição: “o reconhecimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes (competências), de domínio do trabalhador, exigidos pelo sistema produtivo, de acordo com padrões socialmente definidos, concedido por entidade reconhecida e/ou autorizada, independentemente do modo como foram adquiridos” (ALEXIM, 2001 *apud* COSTA; COSTA, 2013, p. 4).

Nos processos de reconhecimento de saberes do SESI, ou seja, reconhecimento de saberes da educação básica, “a certificação corresponderá à etapa de educação requerida pelo adulto, podendo ser total quando revela o desenvolvimento das competências esperadas daquela etapa, ou parcial, quando há conhecimentos a adquirir para o desenvolvimento de competências e habilidades” (BORDIGNON, 2016, p. 213).

Lima (2015, p. 90) traz a concepção de certificação enquanto moeda, atrelada à Teoria do Capital Humano, onde a formação integral do sujeito não é colocada em questão. Silva (2012, p. 3) vê a certificação como “um instrumento de estabilidade econômica e diminuição das desigualdades de emprego e renda, possibilitando que os conhecimentos dos jovens e adultos ‘fracassados’ no âmbito escolar possam ser legitimados assim como os que frequentaram as etapas oferecidas e as concluíram nas instituições escolares”. A mesma autora verifica que as certificações para as empresas estão mais relacionadas com “critérios de seleção, não estabelecendo uma relação de que o trabalho é um seguimento prático dos aprendizados teóricos dos espaços educativos, não importa os meios e sim o documento, vale ressaltar que a empresa não pode excluir um trabalhador pela modalidade de certificação, pois esta modalidade de escolarização está assegurada pela legislação” (Idem, p. 6).

A certificação é um direito que “ancora-se na idéia de inclusão e de igualdade de oportunidades de acesso à educação escolar, às possibilidades de obtenção de emprego ou de aferição de renda através do trabalho. Nessa perspectiva, a institucionalização da certificação é concebida como mecanismo que garante o reconhecimento social das experiências e conhecimentos do/a trabalhador/a, acumulados a partir de sua trajetória de vida, trabalho e participação social e política” (MANFREDI, 2010, p. 29). Ela se materializa através de um certificado, que “significa supostamente, o acesso a bens materiais e simbólicos que a população com baixa ou nenhuma escolaridade é levada a acreditar não possuir por deficiências próprias e individuais”. (RUMMERT, 2005, p. 125-126 *apud* BARROS, 2010, p. 71). O certificado também

pode possuir “como propósito a confirmação de competências ocupacionais e/ou ‘licença para prática’, tendo como subpropósito ‘confirmar competências ocupacionais segundo as normas determinadas’” (LIMA, 2015, p. 96).

Por fim, a certificação profissional é entendida “como o reconhecimento formal de saberes requeridos para exercício de atividades laborais, obtidos a partir de experiência de vida e trabalho ou pela frequência/participação em programas educacionais ou de qualificação social e profissional, sistematizados ou não” (SOUZA; VELASCO, 2011, p. 5).

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

3.1 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: EDUCAÇÃO PERMANENTE OU APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA?

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

(Paulo Freire)

Durante as aulas da pós-graduação no Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, sempre descia as escadas e lia a frase acima de Paulo Freire em um cartaz afixado na parede do corredor. Cada vez que a lia, principalmente após as aulas, mais sentido ela fazia. Até que um dia ela colaborou para desvelar as respostas de algumas questões que tento responder com esta pesquisa. Isto porque, no processo de elaboração do problema de minha pesquisa, sempre tive comigo 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, através 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.

Porém, agora, em uma primeira averiguação, essa minha pré-concepção pode ser consequência de uma formação pessoal marcada pela sobredeterminação da economia sobre a educação, ou ainda, pela competitividade e meritocracia existente no mundo do trabalho.

E de fato o é. E para compreender como chego a esta afirmação, precisei entender a significação e ressignificação da expressão Educação ao Longo da Vida, o que me remeteu, inicialmente, a autores que analisaram e outros que participaram da elaboração dos relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Além disso, é imprescindível compreender o atual conceito de Educação ao Longo da Vida por dois motivos: devido ao seu papel vital para a execução do projeto de uma sociedade educadora; e para tentarmos localizar os processos de reconhecimento de saberes investigados nessa pesquisa.

3.1.1 Educação Permanente: movimentos iniciais e entendimento de seu conceito

O autor 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, possuindo a mesma concepção da expressão inglesa, sendo assim, para o autor, os fundamentos da Educação ao Longo da Vida são os mesmos da Educação Permanente, podendo ser sinônimos.

Em contrapartida, a autora Lucila Schwantes Arouca (1996) ao analisar os resultados de dois eventos: uma pesquisa realizada em Montreal, Canadá, entre 1957 e 1972, onde se buscou, em 302 textos, a precisão terminológica e conceitual da expressão Educação Permanente, que findou no Relatório de Edgar Faure (1972); e a II Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, também em Montreal, em 1960, onde a expressão foi utilizada pela primeira vez. Segundo a autora, foi possível agrupar os autores em três correntes: internacional, americana e europeia.

A corrente internacional surge com a crise da década de 1960, quando ficam evidenciadas as urgentes necessidades educativas, tornando como prerrogativa o estabelecimento de uma política de formação ao longo da vida que organize diferentes formas de Educação Permanente, revendo concepções, programas e métodos de ensino. Destacam-se os autores Arnold S. M. Hely, Aser Déléon e Paul Lengrand. Estes dois últimos definem que a Educação Permanente:

É um conceito que engloba a formação total do homem, segundo um processo que prosseguirá durante a vida [...] Implica em sistema complexo, coerente e integrado, fornecendo os meios convenientes à resposta para as aspirações de ordem educativa, cultural de cada indivíduo, e adequadas às suas faculdades (LENGRAND e DÉLÉON, UNESCO, apud AROUCA, 1996, p. 67).

Enquanto isso, a corrente americana da Educação Permanente tem maior foco na Educação de Adultos, ainda que tenha atravessado diferentes tendências ao longo da história, privilegia a educação profissional. Isto fica evidente quando encontramos termos capitalistas

citados pela autora ao analisar os programas de atuação do *Institute for International Studies in Education*, provenientes da *Michigan State University*: “desenvolvimento da agricultura, educação em saúde sanitária, planejamento familiar, mão-de-obra para o desenvolvimento dos modernos setores urbanos, estudo do uso das Forças Armadas no desenvolvimento nacional” (AROUCA, 1996, p. 68, grifos meus).

Ao analisar a corrente europeia, Arouca 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 sua 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).

Contribuindo com este anseio europeu, o artigo de Arouca situa uma citação que de Pierre Furter que define o que é Educação Permanente. Antes de prosseguir, é importante salientar que este autor é o responsável por entrar com esse tema no Brasil (PAIVA e RATTNER apud RODRIGUES, 2008, p. 75), o que faz com que eu recorra a sua obra Educação e Vida (1976).

Para Furter (1976, p. 131 - 136), antes de definir o que é Educação Permanente é essencial eliminar algumas reduções e concepções confusas que fazem sobre este conceito, as quais eu enumero em sete:

1ª – a ideia de extra-escolar da Educação Permanente possibilitaria o acréscimo ao currículo de outras atividades fora da escola. Porém, a escola não tem obrigação de ensinar tudo, mas “escolher na cultura e no saber o que melhor serve para fins educativos”;

2ª – a interpretação de uma educação complementar ou prolongada não deve ser considerada uma forma de tentação para que a escola seja o único lugar de dirigir a formação humana, pois não é lá o único lugar de “ação educativa das transformações sociais e do crescimento econômico”;

3ª – “não deve ser uma maneira disfarçada de transformar uma população inteira em ‘letrados’ antes de serem capazes de assumir a sua participação real e completa no desenvolvimento sócio-econômico”. Isto poderia incorrer na instrumentalização da Educação Permanente para a manipulação e opressão por um grupo restrito de professores-tecnocratas;

4ª – nos países em desenvolvimento, não confundir com educação fundamental, ou seja, impor uma educação fundamentada em uma cultura que diverge daquela nação;

5ª – não reduzir o conceito a apenas uma geração como, por exemplo, à Educação de Adultos, pois nesta redução ignoram-se os limites da educação escolar. A ação do educador deve cessar à medida que o aluno se manifeste como “sujeito responsável”;

6ª – apesar da Educação Permanente ser fundada na Educação Popular, não devem ser confundidas, ou seja, a Educação Popular faz parte da Permanente, mas não se reduz a ela;

7ª – não é algo que deve ser acrescentado a um sistema, mas o sistema deve ser reconsiderado a partir da Educação Permanente, ou seja, não é um novo setor ou um novo campo, mas uma nova perspectiva.

Colocados estes sete pontos, Furter define:

A 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, Rui Canário (2013) complementa 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).

Ao analisar os conceitos de Educação Permanente, pensando em EJA, sinto a necessidade de retomar e evidenciar que o seu nascimento se dá através 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 (da elite) para baixo (para o povo) como transparece ao lermos os documentos internacionais, pelo contrário, é uma educação elaborada pelo povo, para o povo, através da reivindicação de direitos, espaços e reconhecimento. E o que seria reivindicar direitos se não uma disputa com a classe burguesa? Isto é luta de classe, isto explicita o caráter político da Educação, isto demonstra a real finalidade da Educação Permanente: a liberdade.

No momento em que chego a esta conclusão, vejo-me descendo as escadas do CED, deparando-me novamente com a frase de Paulo Freire afixada na parede. Recorrendo ao autor, este salienta que “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 2014, p. 46). Interessante notar que Paulo Freire não fala em Educação Permanente, mas em busca permanente:

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 meu).

Esta *ação transformadora* citada por Freire indica, portanto, um possível conceito de educação, que não se dá individualmente, mas sim *sobre* ou coletivamente, através da *comunicação*⁴. Penso que com o mesmo pensamento, Gadotti (2016) defende a retomada da Educação Popular como política pública, indicando que

Ao apresentar uma visão de Educação ao Longo da Vida pela ótica da Educação Popular estamos disputando, legitimamente, um conceito de

⁴ Freire (2006, p. 67-69) expressa que a educação é a comunicação. Esta se dá através de uma relação dialógica-comunicativa, na qual os sujeitos interlocutores acordam em utilizar um mesmo sistema de signos linguísticos para buscar a significação de significados.

Educação ao 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).

Deste modo, com a compreensão da origem, do conceito Freireano e da defesa de Gadotti da Educação Popular como norteadora da Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida, passo então a entender que esta possui como finalidade uma educação democrática, dialógica, acarretando na *emancipação*⁵ do homem e na construção de um “cidadão democrático” (TORRES, 2001, p. 183).

3.1.2 Aprendizagem ao Longo da Vida: a ressignificação neoliberal

Até aqui é possível compreender que a Educação Permanente não teve apenas uma origem e uma definição, o que nos leva a supor que as fases posteriores ao discurso também viriam a ter diferentes desdobramentos. Parece entendimento entre os pesquisadores do 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 atermos o foco apenas neste relatório, é importante contextualizar os períodos que antecederem e sucederam este ano.

No período pós-guerra (1945 a 1973), conhecido historicamente como os Trinta Anos Gloriosos, os sistemas taylorismo e fordismo orientavam o processo produtivo, sendo inseridos na sociedade novos hábitos de consumo e novas tecnologias. A hegemonia mundial inglesa é transferida para a os Estados Unidos que, após a crise de 1929, adotou o modelo keynesiano. Através deste modelo, os estadunidenses buscaram o monopolismo e o imperialismo, concentrando e centralizando o capital, criando novos modos de regulação social, privilegiando a produção em massa, resultando na necessidade de um trabalhador especializado (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010).

⁵ A emancipação compreendida é fundamentada em Freire (2014, p. 41), ao revelar que a violência dos opressores instaura nos oprimidos uma vocação: a do ser menos. Estes sujeitos, cedo ou tarde, lutam contra quem os fez menos, através da busca em recuperar sua humanidade, realizando a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e os opressores.

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 nesta ordem) e os acontecimentos de Maio de 1968, na França. Este último, com forte participação estudantil, gerou impacto diretamente nos projetos da UNESCO e da OCDE (Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico), não sendo mero acaso o relatório de 1972.

A partir de 1973, além de ocorrer uma nova fase da crise do petróleo, gerando 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 circulação de capital. Concomitantemente surge o toyotismo, flexibilizando os mercados e processos de trabalho e os direitos trabalhistas (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010).

A alteração do modelo econômico de keynesiano para neoliberal coincide cronologicamente com a publicação do Relatório da UNESCO de Edgar Faure. Não consegui determinar se este documento já é fruto de um movimento de transição ou se os neoliberais tiveram “acesso” a ele somente após assumirem. Porém, é possível observar em trechos do relatório, trazidos na tese de Marilda Rodrigues, indícios de que Edgar Faure compreendia a necessidade e o sentido de uma educação voltada à democracia e 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 alta competência as idéias que já inspiram a ação da Organização: as de uma educação co-extensiva 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 momentos o Estado possuía um modo de

produção capitalista, sendo comandado pela classe burguesa, atuando no sentido de garantir os fundamentos da acumulação capitalista, estabelecer e legitimar a ordem social vigente, e atender as demandas da classe trabalhadora, desde que não corroam as necessidades anteriores (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010).

O empreendimento capitalista sobre a educação atinge o ápice na década de 1990, sendo que Rodrigues (2008) constata que:

a expressão educação ao longo da vida ou ao longo de toda a vida vincula-se à ideologia do “novo”, na ousada tarefa de construção de um “novo projeto para o século XXI”. Nesta mesma década, reafirma e acentua sobremaneira as críticas aos sistemas educacionais, à sua “insuficiência” e “inadequação” frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho. Conjuga constatações de provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares; corrobora e, ao mesmo tempo, engendra um conjunto de prerrogativas neoliberais na reforma do Estado e da Educação (RODRIGUES, p. 160).

Os capitalistas são estrategistas por natureza e atuam de maneiras diferentes, mas coordenadamente, não só na economia, como na educação, saúde, cultura, etc. Uma das estratégias muito utilizada é “mudar o senso comum, alterando o significado das categorias mais básicas, as palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele” (APPLE *apud* RODRIGUES, 2008, p. 19), ou seja, questionar um conceito existente, mas que se opõe às finalidades capitalistas, enfraquece-lo com argumentos muito bem embasados e, de forma muito bem articulada e planejada, dar um sentido que interesse aos seus ideais.

Deste modo, 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). Enquanto que 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).

Como ambos os entendimentos sobre *liberdade* destoam daquela liberdade manifestada por Paulo Freire, por conseguinte a Educação ao Longo da Vida precisaria ser não reinterpretada (CATELLI JÚNIOR, 2016), mas sim ressignificada sob uma ótica neoliberal. Começaria então a ruptura conceitual e o questionamento sobre a diferença entre Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida, reduzindo a primeira à Educação de Jovens e Adultos, no sentido de uma educação compensatória, e dando um sentido à segunda para uma Aprendizagem ao Longo da Vida (em inglês, *Lifelong Learning*).

O autor Licínio C. Lima 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 surge então para dar *liberdade* ao indivíduo para construir seu próprio caminho formativo, governando a si próprio, 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).

Para Lima, essa atribuição à aprendizagem individual parece estar interligada as “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 seu conceito ressignificado a uma Aprendizagem ao Longo da Vida, se faz necessário o controle sobre a qualidade da mão-de-obra produzida por este processo produtivo, tal qual ocorrem nas indústrias. Essa ressignificação, “feita à custa da erosão dos ideais da Educação Permanente, representa uma ruptura e não uma continuidade” (CANÁRIO, 2013). Inicia-se assim a aplicação de testes padronizados, que não respeitam a multiculturalidade da nação, resultando em uma invasão cultural⁶ imposta tanto aos educandos como aos educadores. Obviamente os resultados destes 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, enquanto 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 Terceiros Setor, as denominadas ONGs (Organizações Não-Governamentais) que, por não apresentarem um caráter privado, podem adentrar legalmente nas instituições públicas para promover mudanças.

Acompanhado de um discurso de modernização, primeiro há uma tentativa de instrumentalização do ensino, ou seja, materiais didáticos

⁶ A invasão cultural é uma característica da teoria antidualógica da ação, na qual o sujeito invasor penetra o espaço histórico-cultural do invadido, reduzindo-o a mero objetivo de sua ação. A “invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade”. (FREIRE, 2006, p. 42)

devem ser obrigatoriamente adquiridos, entregues aos estudantes e seguidos pelos professores. Outros aparatos tecnológicos também são sugeridos, na medida em que teorias educacionais neste sentido passam a compor o rol dos currículos universitários de licenciaturas e pedagogias. Há um alto risco da precariedade e, por consequência, um enfraquecimento da educação pública.

Concomitantemente, o crescimento do sistema privado de educação ocorre vertiginosamente, priorizando a aprendizagem através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), transformando a educação em um produto, onde o aluno é o consumidor e os professores legalmente habilitados são atores dispendiosos na cadeia produtiva. Surgem termos, como a aprendizagem ubíqua, na qual se pode aprender a qualquer momento e em qualquer lugar sem a ajuda de professores ou colegas. Não sendo apenas a instrumentalização a resposta necessária, é elaborado o discurso de que o privado é melhor do que o público, sugerindo então a privatização da educação.

O sociólogo Claus Offe observa que:

A escolarização e o treinamento não têm como objetivo proporcionar conhecimento e habilidades aos jovens; eles têm por objetivo por os indivíduos em condições de usar sua força de trabalho como mercadoria no mercado de trabalho, e para esta finalidade o conhecimento e as habilidades são considerados como constituindo variáveis instrumentais. Qual seja a verdadeira eficiência das políticas educacionais só é possível determinar quando levamos em conta o aumento em eficiência e eficácia que aparece no setor privado, isto é, na interação de mercado entre os donos da força de trabalho e os donos do capital monetário dispostos a pagar salários pelo uso da mão-de-obra. Não existe nenhum critério “interno” de uma “boa” política, independente da interação mercantil (OFFE apud TORRES, 2001, p. 181).

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

- 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 a vida passa a

não ser mais produzido onde vivemos, (2º) a criação de uma economia paralela artificial, ligada a produção de insumos (como licenças de poluição) e (3º) o *desenraizamento* das pessoas e comunidades;

- 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”;
- Pós-modernismo: com uma tendência a incoerência intelectual, a 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);
- 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).

Estamos em uma fase perversa, onde a extensão⁷ está sobrepondo a comunicação e aniquilando qualquer perspectiva de que esta última possa encontrar alguma resistência. A Educação ao Longo da Vida já perdeu as raízes da Educação Popular e da Educação Permanente (concepções estas que ficaram reduzidas a uma educação compensatória no âmbito da Educação de Jovens e Adultos), assumindo uma concepção de Aprendizagem ao Longo da Vida, adquirindo uma fundamentação na educação bancária⁸ e na educação contábil⁹.

Porém, o que para nós brasileiros parece algo novo, nada mais é do que a repetição de um movimento oriundo da política neoliberal, sob uma visão economicista liberal, que ocorreu nos Estados Unidos, no governo conservador do presidente Ronald Reagan, entre 1981 e 1989. Sacristán (2011, p.19) me possibilita concluir isso ao analisar o impacto do relatório da *National Commission on Excellence in Education*, com o

⁷ A extensão é uma teoria antidialógica, na qual o conhecimento do educador é estendido ao educando a partir de técnicas de persuasão e “sloganização”, impossibilitando uma relação dialógica-comunicativa e sendo caracterizada pela invasão cultural (FREIRE, 2006).

⁸ A educação bancária é caracterizada pela extensão, sendo os conhecimentos depositados, tornando-se estáticos (FREIRE, 2006).

⁹ A educação contábil tende a avaliar os resultados do processo de educação, favorecendo a estandardização, apoiando-se “em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promovendo a decomposição e fragmentação dos processos educativos, em unidades elementares e mais simples, passíveis da ‘mercadorização’” (LIMA, 2007, p. 48).

título *A nation at risk*, de 1983, com o qual o governo americano criou um debate sobre a deficiência do seu sistema educacional, preocupando-se com a possível perda da liderança econômica, científica e tecnológica dos Estados Unidos frente aos demais países do mundo. O relatório *A nation at risk* comparou o sistema de educacional americano com os de outros países e constatou uma baixa qualidade, principalmente em leitura, matemática e ciências. Culparam-se um currículo básico inapropriado e as metodologias educacionais pseudoprogressistas. A política conservadora recomendou o retorno aos métodos e conteúdos tradicionais (*back to basic*), sendo os programas e os alunos submetidos a avaliações constantes, com a necessidade do controle, tanto institucionais como do desempenho dos alunos.

Ultrapassando fronteiras, o relatório chega à Europa através do Reino Unido, onde encontra governantes de igual pensamento e atuação (Margaret Thatcher e seu sucessor John Major), contaminando a política educacional do país de igual maneira, além de também, assim como os estadunidenses, restringirem os gastos sociais, e favorecerem as privatizações. Conhecendo agora esse movimento das políticas neoliberais dos Estados Unidos para o Reino Unido, permito intuir que a noção inglesa de competências, identificada no estado do conhecimento, é na verdade uma noção americana de competências, oriundas de um período pós-taylorista.

É nesse contexto de controle, competitividade e submissão às demandas do mercado de trabalho que as competências são colocadas em circulação, nos induzindo a denominar de uma nova forma o que já conhecíamos de outra forma.

3.2 COMPETÊNCIAS E SABERES

A discussão em torno das expressões competências e saberes parte da compreensão de que vivemos um momento temeroso, em que um governo neoliberal implanta fervorosamente sua política conservadora em todos os setores, inclusive na educação sob uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Nesse discurso, surgem as competências como uma narrativa de emergência, para salvar o sistema educacional das “trevas” (e não das conquistas), obtidas anteriormente por um governo mais socialista. É a necessidade de desenvolver a economia através de uma política educacional que vise a elaboração de novas diretrizes curriculares (como as instituídas pelas Base Nacional Comum Curricular), e implantação de uma educação integral, com foco na educação profissional, sempre com base em

indicadores mensuráveis que permitirão avaliações externas constantes. Indicadores esses, agora denominados de competências, que serão as metas dos currículos, na esperança de uma equidade e padronização do ensino.

Ao trilhar esse caminho, as noções dos conceitos de competência e competências, como distingue Alcoforado (2008, p.169), foram se transformando em “conceitos esponja, ou conceitos cata-vento”. Assim, essas expressões tornaram-se polissêmicas devido à ambiguidades semânticas, gerando muitos debates que dificultam encontrarmos na literatura um rigor científico e valor explicativo. Contudo, possuem fundamental contribuição para enquadrar os processos de reconhecimento de competências ou saberes às normas impostas.

Ainda no discurso neoliberal, a opção de utilizar as competências nos documentos normativos é uma maneira de compreender os problemas e planejar uma estratégia de ação e, ao mesmo tempo, de defesa, pois, endossado por uma crise capitalista, pode desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas. Salienta Sacristán (2011, p. 16) que “é optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo”. É o retorno ao discurso passado, carregado de conservadorismo, para atender não só o mercado de trabalho, mas para suprir as exigências ou requisitos internacionais para adquirir melhores posições ou condições frente às organizações internacionais, isto é, ao aparecerem como diretrizes curriculares ou indicadores, as competências acompanham os programas da União Europeia (UE) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), respectivamente.

Sacristán (2011, p. 44-45) faz a comparação das propostas sobre as competências básicas dessas duas organizações:

- Para a UE, as competências aparecem na forma de diretrizes curriculares, com a função de ação de critério orientador do currículo em geral e de critérios mínimos comuns para todos os países equiparando seus sistemas. Seriam oito as competências básicas: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; sentido de iniciativa e espírito empreendedor; e consciência e expressão culturais.
- Enquanto que para a OCDE, através do relatório da DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), as competências aparecem como indicadores, com a função de diagnóstico externo

do sistema escolar permitindo a comparação entre países e internamente. As competências básicas seriam agrupadas em três categorias: interatuar no cerne de grupos socialmente heterogêneos; atuar autonomamente; e utilizar os recursos ou instrumentos interativamente.

Ao comparar as duas propostas, o autor acredita que tentativas como o projeto da OCDE têm pouco futuro, pois não se sabe ainda como estruturar um currículo em torno das competências. No caso da UE, existem similaridades do conceito de competências com o de conteúdo do currículo, o que considera preocupação da tradição pedagógica renovadora, crítica e progressista, sendo “um legado que gera uma cultura, a partir da qual os professores entendem e criam suas práticas, algo que OCDE, PISA e DeSeCo ignoram” (SACRISTÁN, 2011, p. 34).

Muitos autores tentam desmistificar o conceito de competência, porém a expressão ainda carrega consigo uma relação histórica e intrínseca ao adjetivo *competente*, ou seja, dizer que uma pessoa é competente é 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). Fixada a um senso comum, essa relação resulta em uma noção de competência como um ligada com a função profissional e as atividades laborais relacionadas.

Permanecendo com a dúvida em relação ao conceito de competência, encontro em Alcoforado (2008) uma associação com a ação:

Sendo indissociável da ação, a competência é localizada e finalizada, extinguindo-se com a resolução da conjuntura problemática que a motivou. Ao mesmo tempo, e de acordo com o entendimento de inteligência prática enunciado, a competência implica o investimento simultâneo de intenções, representações, expectativas, comportamentos, saberes e do patrimônio pessoal e social, escondendo e, muitas vezes, anulando, na múltipla riqueza do seu desenvolvimento, toda a possível independência das componentes que interagem na articulação da relação de um sujeito com outros sujeitos e de todos eles com o contexto que partilham e com as ações que aí desenvolvem (ALCOFORADO, 2008, p. 173).

Frente a tantos significantes para o significado de competências, Sacristán sente-se confuso diante desse substantivo, uma vez que não consegue relacionar o seu sentido abstrato a algo. Contudo, formaliza uma proposta com vários estratos epistêmicos que poderiam ser considerados na construção de uma pedagogia das competências:

a) a competência é algo que pertence ao sujeito e, nessa medida, podemos dizer que tem uma identidade. *É* uma característica *suposta* que representa um estado de habilidade potencial, algo que se obtém, pois não é inato. b) Para compreender o que significa, lhe atribuímos um nome e lhe supomos uma estrutura. Criamos um modelo conceitual, uma representação na qual distinguimos dimensões, características, graus de complexidade, níveis de desenvolvimento, conexão entre competências etc. Supomos que sua aparição e dinâmica seguem um processo. [...] c) Se algo é adquirido e aprendido, bem diretamente depois de um processo ou experiência ou como efeito secundário de alguns processos de aprendizagem, a competência é a consequência de ter tido determinadas experiências, ter se desenvolvido em determinados meios, ter tido determinados estímulos, além de dispor de algumas qualidades pessoais. [...] d) Saber algo sobre um processo (*o quê*), não significa poder gerá-lo e realizá-lo (*saber de que forma*). Compreender e explicar a origem e a evolução de um fenômeno ou algo concreto (*conhecimento do por quê*) tampouco é o mesmo que saber produzi-lo. Não é suficiente para fazê-lo se apenas temos a explicação. (SACRISTÁN, 2011, p. 48-49)

Ainda que o debate sobre competências não esteja perto de ser encerrado, é preciso que estejamos conscientes que somos nós os legitimadores do discurso que é imposto. O erro não está na tentativa de implementar o discurso, mas antes, 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)

Orientado por essa recomendação de Sacristán, sugiro optarmos outra lente, nesse caso, outra expressão. Algo que já conste nos documentos legais e nas próprias discussões sobre competências e concepções de educação, isto é, ao invés de *competências*, por que não utilizamos apenas *saberes*?

Alcoforado (2008) parece já ter trilhado esse caminho, pois antes de assumir o discurso de competência e competências nos processos de reconhecimento de saberes e competências, o autor buscou o discurso de saberes, entendendo-os como “conjunto de enunciados e de procedimentos socialmente constituídos e reconhecidos, por intermédio dos quais um sujeito, individual ou coletivo, mantém uma relação com o mundo natural e social, transformando-o” (BEILLEROT, 1998, p. 944 *apud* ALCOFORADO, 2008, p. 158). A dificuldade para manter esse discurso está na institucionalização dos saberes, ou seja, na representação social dos saberes transmitidos especificamente nas escolas, sob uma lógica de hierarquização de saberes. Isso implica na em “desconfianças e algum menosprezo pelos saberes que foram adquiridos fora do seu âmbito e que são estranhos à sua lógica de formalização” (ALCOFORADO, 2008, p. 163).

Assim, para incluir os saberes adquiridos pelos sujeitos através de um caminho não formal ou informal, o autor busca introduzi-los em uma linguagem que atenda de o percurso de educação e/ou formação baseado em saberes formalizados, organizados sequencialmente, numa lógica hierárquica, para a obtenção de certificados. Partindo para essa estratégia, o autor encontra em Malglaive uma concepção de saberes que parece ser condizente com o modelo de reconhecimento de saberes e competências que deseja propor:

Não é apenas *um*, mas são *vários* saberes que regem a acção: *saberes teóricos*, que permitem conhecer o objecto e as suas modalidades de transformação, a máquina e as razões do seu funcionamento; *saberes processuais*, respeitantes aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos, às maneiras como funcionam; saberes práticos, directamente ligados à acção e ao seu desenvolvimento, dando do real um conhecimento contingente, mas frequentemente eficaz para a operacionalidade do acto; *saberes-fazer*, enfim, relativos à manifestação de actos humanos, motores na acção material, intelectuais na acção simbólica. Alguns destes saberes estão formalizados e apresentam-se em linguagens que lhes são adequadas: linguagem natural, linguagem matemática, linguagens de esquemas codificados ou não, etc. Outros, os *saberes práticos* e certamente os *saberes-fazer*, são muito mais do domínio da acção que da palavra, embora possam criar uma gíria própria e

adquirir assim a sua autonomia específica.
(MALGLAIVE, 1995, p. 87)

Convergindo para uma compreensão de saberes relacionados diretamente com a ação, Alcoforado (2008) assume o discurso de competência e competências, induzindo-me a perceber um viés pragmático, ou seja, não partindo para o confronto direto, mas em uma aparente tentativa de ressignificar os seus conceitos através da prática. Ao falar de “competência (no singular) estamos a referir-nos a esse saber-agir socialmente reconhecido, cuja (re)atualização discursiva consciente se constitui como um contributo precioso para a transformação da acção e para a (re)construção permanente da identidade e das interacções, possíveis e imaginárias, com os contextos” (Idem, 2008, p. 174). Com isso, o conceito de competência associa-se a transformação da ação profissional, mas ainda não teria utilidade real para fins de avaliação e certificação. Por isto, surge a distinção, através da adoção e do entendimento de “competências (no plural) como o produto da competência, traduzido por construções discursivas para fins de avaliação” (Idem, p. 174), possibilitando reconhecimento pessoal e social.

Ainda que válida a luta, a estratégia elaborada pode contribuir ainda mais para uma polissemia de competências. Para tentar identificar outra concepção de saberes, que possibilite o entendimento de reconhecimento de saberes sob uma concepção exclusivamente de educação permanente, recorro a Paulo Freire (2014, p. 81), que nos direciona a um caminho ao dizer que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Se o saber só existe na busca dos homens no mundo, então não é um substantivo com conceito único, dificultando ainda mais essa ao uni-lo com adjetivo (saber acadêmico, saber científico, saber cultural, etc.) ou verbo (saber-agir, saber-fazer, saber-ser, etc.). Seria então uma relação homem-mundo, observada e constatada também por Charlot (2000):

Essa ideia do saber como relação é ao mesmo tempo apreendida e desconhecida por aqueles que se dedicam a elaborar um inventário empírico dos diferentes tipos de saber (por exemplo, Malglai, 1990). Assim, existiriam os seguintes: práticos, teórico, processual, científico, profissional, operatório, etc. Os tipos de saber são tratados como espécies e classificados meticolosos

inventários à maneira de Linné. Há aí uma intuição correta: o saber não existe senão sob formas específicas. O erro, no entanto, consiste em acreditar-se que essas são as formas específicas de um objeto natural que se chamaria “saber”, do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando, na verdade, são formas específicas de relação com o mundo. Tal erro precipita os que o cometem em numerosas dificuldades. (CHARLOT, 2000, p. 62)

Compreenderemos o que é essa relação com o saber para Charlot (2000), se observarmos a sua distinção entre aprender e saber. Ao mesmo tempo em que aprender pode ser adquirir um saber, também pode ser dominar um objeto ou uma atividade. Não aprendemos pela apropriação de um saber, mas como ele se dá nas relações com o mundo. Essas relações são intrínsecas a nós, ou seja, não existe um saber único, mas são através das relações com o mundo que aprendemos, adquirimos saberes e vivemos enquanto sujeitos em uma sociedade. Com isso, para o autor, a educação deveria possibilitar ao sujeito uma relação com o saber (através da humanização, socialização e cultura) e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais.

Portanto, o saber só existe para um sujeito “engajado” em certa relação com o saber (relação com o mundo). Esse seria o sujeito de saber para Charlot, um sujeito que desenvolve uma atividade que lhe é própria, sendo essa atividade uma ação também sobre ele mesmo, implicando em uma forma de relação com os outros, sugerindo uma relação com a linguagem e o tempo. O sujeito de saber não pode ser compreendido sob uma forma específica, ou seja, sitiado (como no seu trabalho), pois para entendê-lo é preciso apreender a sua relação com o saber (Idem, p. 60-61).

Ao buscar o que é essa relação de saber, encontrei similaridades com as teorias de Paulo Freire. O autor concebe o sujeito, enquanto ser humano, como um ser histórico, inacabado e inconcluso, que se constitui nas suas relações com outros e com o mundo, inclusive o natural. Nessas relações, surgem problemas que implicam no enfrentamento de contradições, contribuindo para a busca do “ser mais” (do ser inconcluso) e para o surgimento de um inédito viável, ou seja, a consciência real efetiva será superada por uma consciência máxima possível.

Resumidamente, podemos classificar competências e saberes a partir de três concepções:

- a) Competência sob a concepção da implantação pura da aprendizagem ao longo da vida (noção americana adotada na Europa), na qual as estratégias neoliberais imperam, centrando a expressão estritamente à adaptação e opressão do sujeito ao mercado de trabalho;
- b) Competência também sob a concepção da aprendizagem ao longo da vida (noção francesa aliada à ressignificação através de conceitos da educação permanente), porém o mercado de trabalho é uma ênfase, não o foco;
- c) Saber sob a concepção de educação permanente, na qual a expressão remete à relação do homem com o homem e do homem com o mundo. O trabalho não surge no discurso, apenas é considerado um de outros mundos.

Essa classificação é apropriada para que possamos compreender os processos de reconhecimentos de competências ou saberes.

3.3 RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

Através do estado do conhecimento, consegui verificar que outros dois conceitos surgem incorporados aos processos de reconhecimento de saberes ou competências: validação e certificação. Ambos os termos também fazem parte de uma aprendizagem ao longo da vida. A certificação “implica atestar a exatidão de algo, pelo que, no que à vertente escolar e profissional diz respeito, obriga à existência de instituições com poder e competência (no sentido jurídico do termo) para decidir sobre a conformidade dos adquiridos” (ALCOFORADO, 2008, p. 183). Não existe possibilidade de certificação se não verificar a conformidade dos saberes ou das competências com algum referencial que traduza a identidade desejável daqueles que a requerem.

Para que isso ocorra, é preciso que instituições creditadas, através de seus especialistas, realizem um processo de avaliação. Existem diferentes formas de avaliação, mas aqui pontuarei especificamente as utilizadas nas entidades que realizei a investigação, no caso do SESI, exames e portfólio, enquanto que no IFSC as avaliações do CERTIFIC são formativas, sendo que a equipe permanece em diálogo com o trabalhador sobre o seu desempenho durante toda a prática.

Os exames são contraditórios com os processos de reconhecimento de saberes, uma vez que estes últimos baseiam-se “em duas ideias muito simples: há saberes que são adquiridos fora da escola, na vida, na ação, pela experiência, no desenvolvimento de diferentes tarefas [...]; estes saberes, assim adquiridos, procuram o seu reconhecimento na formação ou no emprego, sendo que as necessidades

de saberes são tão grandes que nenhum deles pode ser negligenciado, seja qual for a sua origem” (PINEAU, 1997, p. 11 *apud* ALCOFORADO, 2008, p. 163). Sendo assim, se o reconhecimento de saberes preconiza os saberes adquiridos em contextos não formais e informais, como aquele que o procura poderia ser avaliado por um exame?

A tese de Catelli Jr. (2016) evidencia que os contextos cotidianos da vida adulta não são pressupostos considerados nos exames, uma vez que não constituem a formulação de currículos e documentos legais da educação básica brasileira. Ainda há de se considerar que “uma vez que os estratos mais pobres, que estão há mais tempo distantes da escola, sendo menos escolarizados, foram os que tiveram menos chance de obter a certificação por meio do Enem” (Idem, p. 270). O autor, ao pensar em avaliação para certificação, acentua a necessidade de elaborar avaliações específicas e flexíveis que não se limitem a reproduzir os padrões escolares.

A segunda avaliação encontrada é o portfólio, uma produção material, no qual se faz um dossiê de competências. A produção consiste, primeiramente, na elaboração de um balanço de competências, momento esse em que o participante vai perspectivar, “tanto quanto possível, rigoroso conhecimento de si e dos seus atuais e possíveis contextos, resultando desse processo um (ou mais) projeto de vida [...] que permita transformar a sua práxis anterior” (ALCOFORADO, 2008, p. 198), ou seja, busca o reconhecimento pessoal. Esse balanço possibilita a construção do portfólio, através da escrita, “que pode ser utilizado para promover o reconhecimento, validação e certificação dos saberes e competências adquiridas, bem como dar mais consistência à realização do(s) projeto(s)” (Idem, p. 198). Com o portfólio em mãos, o participante apresenta a um júri especializado, buscando o reconhecimento social. Essencialmente, o portfólio deve compreender quatro componentes:

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

A terceira possibilidade de avaliação encontrada se faz por meio da prática Freireana, centrada no diálogo, compreendida na educação permanente. Ainda que eu já tenha defendido e explicitado a importância do diálogo e da comunicação (e não da extensão) na introdução da dissertação, saliento que segundo Freire (2006) as mediações dialógicas possibilitam a problematização dos saberes que os mediatiza, possibilitando a reflexão tanto do educando como do educado, gerando uma confrontação (ou uma relação de saber) e um retorno crítico a ação.

No processo de reconhecimento de saberes com avaliação dialógica, é necessária muita atenção do educador para não ser entendido como um invasor cultural, uma vez que ele vai até os locais onde o educando se relaciona com o mundo e com outros homens. Ambos devem respeitar os significados e as convicções do outro, senão poderá haver um rompimento na relação educando-educador.

Resumidamente, nos exames não há qualquer espécie de reconhecimento; através do portfólio, existe a possibilidade de haver reconhecimento social e/ou pessoal do participante; e através da avaliação dialógica, educando e educador (também!) se reconhecem pessoal e socialmente, possibilitando uma “re-admiração” da transformação realizada.

4 CONTEXTO DA PESQUISA: ASPECTOS HISTÓRICOS E BASES LEGAIS PARA O RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para elaborar este capítulo, ao elaborar o estado do conhecimento, identifiquei quais documentos legais eram abordados pelas pesquisas, resultando em 263 (duzentos e sessenta e três documentos). Entre eles haviam documentos orientadores, leis, portarias, resoluções, documentos elaborados por associações, reuniões, organizações internacionais e nacionais, etc. Então li seus objetivos e os classifiquei como pertinentes ou não a esta pesquisa. A partir do resultado dessa classificação, elaborei o capítulo que aqui se inicia, apoiando-me no referencial teórico até aqui compreendido para analisar os documentos.

4.1 DOCUMENTOS LEGAIS EM ÂMBITO NACIONAL

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 9.394/1996. 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 decreta que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996), isso para obtenção da conclusão de ensino fundamental (para maiores de quinze anos) e do ensino médio (para maiores de dezoito anos); 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).

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 aprovado. Para o constituinte era importante que o país tivesse uma escola unitária nos seus propósitos pedagógicos, ou seja, as escolas, independente de onde localizadas (rurais e urbanas), deveriam proferir uma educação de qualidade através 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.

O processo de reconhecimento de saberes surge como algo novo, oriundo de um contexto europeu, mas ainda sem nenhuma indicação de onde seria realizada e nenhuma base conceitual que possibilite sua instrumentalização e 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, CNE/CEB, 1999.a), 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, CNE/CEB, 1999.b)

Nesse momento, situa-se 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, fortificando 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. Porém, esta mesma resolução, indica uma outra possibilidade de avaliação para o reconhecimento de saberes extra-escolares, mas não a identifica como exame:

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e

habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais. (BRASIL, CNE/CBE, 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, através das 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). Neste último, caberia ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborar instrumentos de avaliação objetivando a certificação de competências.

Esses 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, CNE/CBE, 2004)

Com esse parecer, oito anos após o surgimento 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 que, no ano seguinte a esse parecer, surgem 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), e 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 extra-escolares” (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, MEC, 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, MEC, 2007)

Portanto, possibilita-se o reconhecimento de saberes profissionais através do PROEJA, identificando como público alvo os sujeitos que possuem as mesmas características daqueles que procuram a EJA.

Em janeiro de 2008, o CNE, através de seu relator, emite o Parecer CNE/CES nº 19/2008 visando “garantir a autonomia pedagógica de cada Instituição de Ensino Superior (IES)” (BRASIL, CNE/CES, 2008), entende que “deva ser recomendado a todas as IES que ministrem cursos superiores de tecnologia a não adoção de procedimentos de aproveitamento amplo e irrestrito de estudos ou competências profissionais obtidas por estudantes durante o ensino técnico”, também recomendando “o não aproveitamento genérico de competências profissionais obtidas no trabalho, exceto se essas forem compatíveis com as atividades de planejar serviços, projetar e executar projetos específicos da respectiva área profissional, administrar e gerenciar recursos e promover mudanças tecnológicas” (BRASIL, CNE/CES, 2008).

O processo de reconhecimento, validação e certificação de saberes fica sendo válido apenas para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, ou seja, se faz a distinção do trabalho manual para o intelectual através da construção de muros, que só poderão ser transpostos se a classe trabalhadora dedicar-se à educação formal. Também cria níveis de saber, algo que não observei na literatura utilizada nessa pesquisa. Esse ato excludente difere das simples ideias observadas por Alcoforado nas concepções de Pineau, possibilitando que eu me permita e faça a seguinte ironia “há saberes que são adquiridos fora da escola, na vida, na ação, pela experiência, no desenvolvimento de diferentes tarefas, *mas também há saberes virtuais que só podem ser adquiridos na escola, pois são desconexos do mundo real*”.

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, 2008). Para atender a demanda dessa lei, foi elaborado no ano seguinte a Rede Nacional de Certificação

Profissional (Rede CERTIFIC), através da Portaria Interministerial nº 1.082/2009. O CERTIFIC 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 certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada”, sendo 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 americana de competências e optando pelo conceito de saberes. Mesma resistência é observada no documento seguinte. Surgem no Brasil as primeiras experiências de reconhecimento de saberes, elevando também o número de pesquisas.

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, MEC/MTE, 2010), estimulando o retorno dos trabalhadores à escola. Apesar da resistência anteriormente observada, o CERTIFIC permanece sendo instrumento da aprendizagem ao longo da vida, portanto é visto como oportunidade compensatória.

Ainda no decorrer de 2008, ocorre a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), sendo escrito o Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica, 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” (CONEB, 2008). Neste documento, ficou sugerido como uma das políticas públicas que concorram para a inclusão 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” (CONEB, 2008).

A CONEB possibilitou o movimento contrário, ou seja, ao invés de ser dito o que deveria ser reconhecido, os participantes puderam

propor o que a sociedade deseja que seja reconhecido. Apesar disso, não se notou na prática nenhuma relação com um novo documento legal.

A Resolução CNE/CEB 03/2010, 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. Limitando 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 12.513/2011, que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Em 2013, o MEC divulga o documento referência deste programa, estabelecendo 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, definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo dessa modalidade: [...] 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, MEC, 2013)

Nesse documento, diferenciam-se os exames nacionais do reconhecimento de saberes do CERTIFIC, mas não permanece estático em relação ao cumprimento da carga-horária.

Através do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, 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, CNE/CEB, 2012.b)

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, MEC, 2013). 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, 2013)

Enquanto que no documento anterior verifiquei uma vitória, nesse observo uma preocupante tentativa de ressignificação das teorias Freireanas. Em outras palavras, a problematização passa a ser entendido 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, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE) e dando outras providências. O PNE tem como diretrizes:

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, 2014)

Para alcançar estas diretrizes, anexo a esta 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, 2014). 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, 2014). 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, 2014), 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 nos dias atuais, àquela época se observava a tônica do estado ampliado. Havia a preocupação de reduzir os impactos do discurso neoliberal através, por exemplo, de 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, 2014) 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 trabalho, por meio de processos de certificação profissional” (BRASIL, 2014), 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 disto, o “*Documento Orientador – Rede CERTIFIC*” afirma que este 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, 2014), reunindo como 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, MEC, 2014)

É importante ressaltar que o programa CERTIFIC é exclusivo para o reconhecimento de saberes profissionais, não possibilitando 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 perpassa a avaliação de conhecimento específicos, ao listar entre os deveres das 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).

No início de 2016, a CNE emitiu o Parecer CNE/CEB nº 01/2016, aprovando a proposta de projeto pedagógico unificado apresentado pelo Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria (DN/SESI), possibilitando o processo de reconhecimento de saberes na modalidade de EJA exclusivamente ao SESI:

Diante do exposto, aprova-se a proposta de projeto pedagógico unificado apresentado pelo Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria (DN/SESI) [...] para a oferta prioritária aos trabalhadores da indústria, em regime de colaboração entre o seu Departamento Nacional e os 27 Departamentos Regionais, nas escolas do SESI, sempre que possível, em articulação com as unidades educacionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, articuladamente com projetos de avaliação e reconhecimento de saberes, conhecimentos e competências desenvolvidas em estudos anteriores, bem como na vida e no próprio ambiente de trabalho, para fins de continuidade de estudos e certificação pelas escolas do SESI, devidamente credenciadas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, CNE/CEB, 2016)

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 e corroborado 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 meu). Esse parágrafo entre outros foram substituídos, em 2017, pela Lei nº 13.415, que institui o § 11, sendo a redação modificada para “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 meu).

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, sendo excluída 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 maior autoridade às instituições privadas, empresariais, que poderão simplesmente certificar, tal como o SESI, SESC, entre outros, ou ainda ofertar cursos de aperfeiçoamento ou atualização (formação continuada/reciclagem) via educação à 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 podem ser validados e certificados mediante exames. Porém, art. 37 (primeiro desta Seção) 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 meu). Se antes a educação permanente ficou confinada apenas na EJA, com essa lei a tendência é que a aprendizagem ao longo da vida possa ser assumida em todos os campos da educação básica. Nesse sentido, há indicativos de uma provável ampliação da educação a distância na oferta da Educação de Jovens e Adultos.

4.2 SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA: A METODOLOGIA DE RECONHECIMENTO DE SABERES – MRS

O projeto de reconhecimento de saberes do SESI é denominado de Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), sendo um dos fundamentos do Projeto Nacional de cursos para a EJA, do Departamento Nacional (DN) do SESI. Em 2016, o CNE, através do Parecer CNE/CEB nº 01/2016, aprovou esse projeto em regime de experiência pedagógica, com monitoramento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), estando descrito neste documento como uma “experiência pedagógica inovadora”. O projeto MRS “é, portanto, uma estratégia para que sejam certificados saberes já desenvolvidos pelo trabalhador, mas que não possuem uma comprovação escolar formal, ou seja, uma certificação desses saberes”. (SESI-SENAI, 2015, p. 12).

Os princípios norteadores dessa metodologia baseiam-se na compreensão de que “a educação não formal proporciona a aprendizagem de conteúdos previstos pelo ensino formal em novos espaços fora das escolas, nos quais as atividades podem ser desenvolvidas de forma direcionada e com objetivos definidos” (GOHN, 1999, p.56 *apud* MARTINS; BORDIGNON; AGUIAR, 2016, p. 220). Para isto, a base de elaboração do projeto MRS entende as diferentes formas de aprendizagens como:

- Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz diplomas e qualificações reconhecidos.
- Aprendizagem não formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não formal pode ocorrer no local de trabalho e por meio de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos, etc.).
- Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida cotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não formal, esse tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecido, inclusive pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões. (MORAND-

AYMON, 2004 *apud* MARTINS; BORDIGNON; AGUIAR, 2016, p. 220).

Por ser aplicado pelo SESI, só podem participar do projeto MRS trabalhadores que estejam empregadas na indústria e tenham o Ensino Fundamental completo, pois este processo certifica apenas o Ensino Médio. As pessoas que conseguirem a certificação já na MRS darão continuidade em cursos profissionais também ofertados pelo SESI, porém, aqueles que não conseguirem a certificação, para ter acesso aos cursos precisarão primeiro participar da EJA promovida pela instituição. Diferente da EJA, onde 80% (oitenta por cento) educação se dá à distância, todo o projeto MRS é presencial.

Para estruturar essa proposta, os colaboradores do SESI foram a Portugal coletar informações sobre o modelo teórico do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), ficando o projeto MRS estruturado em três etapas: *identificação das competências, validação das competências e certificação*.

A primeira etapa, denominada de Identificação das Competências é considerada fundamental para o processo, pois é o momento em que os educandos relatam suas histórias de vida, em contextos de aprendizagem informais e não formais, percebendo e identificando competências que não imaginavam possuir. Essa etapa é subdividida em três mecanismos: *acolhimento, diagnóstico e reconhecimento de competências*. A carga horária total desta etapa é de oito horas.

Após a divulgação do período de inscrição para o projeto MRS nas empresas, o SESI realiza o acolhimento dos estudantes pela equipe técnico-pedagógica, sendo este o primeiro contato com a instituição. É realizada uma coleta dos dados dos estudantes através de formulários, onde eles também podem expor seus anseios e dúvidas de forma coletiva. Posteriormente, a equipe apresenta ao grupo toda a metodologia, os profissionais envolvidos e os recursos que serão utilizados, entregando o material informativo aos estudantes. Estes, por sua vez, solicitam esclarecimentos e são encaminhados para a efetivação da matrícula.

O mecanismo seguinte é o diagnóstico, pois é o momento em que os estudantes expõem suas expectativas e mostram suas intenções. A equipe técnico-pedagógica analisa e define o perfil destes ingressantes através de entrevistas, autoavaliação e pelos formulários preenchidos no acolhimento.

O terceiro mecanismo, denominado de reconhecimento de competências, consiste na elaboração de um Portfólio, uma espécie de relatório de vida pessoal, sendo construído pelo estudante com apoio dos

professores. Nesse momento, com base em uma Matriz de Referência Curricular é realizado um balanço de competências, através de encontros individuais e em grupos, onde tentam identificar e refletir sobre as suas experiências de vida e de que forma elas lhes proporcionam aprendizagens significativas. Professor e estudante definem os objetivos e quais aprendizagens serão necessárias para alcançá-los. Essa etapa é considerada uma avaliação, podendo ser atribuída uma nota entre zero e dez.

A etapa seguinte é o momento de Validação das Competências, com a atuação de quatro professores, sendo que cada um representa uma área do conhecimento: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens. Os professores analisam e discutem o portfólio com os estudantes que, além disso, realizam quatro avaliações somativas, uma para cada área do conhecimento, e em datas diferentes. Essas avaliações são realizadas nos computadores da própria instituição, e os professores atuam como tutores, esclarecendo eventuais dúvidas. Cada avaliação é composta de dez questões de múltiplas escolhas, extraídas aleatoriamente pelo sistema de um banco de questões, e os estudantes tem duas horas para concluir cada avaliação. Para cada avaliação também é atribuída uma nota entre zero e dez. Por fim, todos os professores fazem as médias aritméticas das duas avaliações (portfólio e avaliação da área do conhecimento) e as levam para um conselho de classe, confrontando com a Matriz de Referência Curricular e formalizando os resultados da validação.

A última etapa é da Certificação, que pode ser Parcial ou Total. Os estudantes que obtiverem a média aritmética das duas avaliações igual ou superior a 7,0 (sete) em uma determinada área do conhecimento específica, poderão certificar-se. A Certificação Parcial ocorre quando os estudantes atingem a média em apenas alguma(s) área(s), e a Certificação Total quando conseguem atingir a média em todas as áreas do conhecimento, obtendo assim o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Ao compararmos todo o processo do projeto MRS do SESI com o RVCC de Portugal, base de referência para as pesquisas que originaram a construção do projeto brasileiro, veremos que há semelhanças. Utilizando como base o relato encontrado no artigo “Formadores de adultos: dilemas e práticas profissionais na área de matemática” (FANTINATO; MOREIRA, 2016), é possível verificar que a primeira fase contempla o acolhimento do adulto “pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento, que avalia as suas possibilidades de realizar o processo e indica o nível em que deverá ser integrado. Em seguida, o

profissional de RVCC realiza entrevistas individuais com os adultos” (idem, p. 74).

Similar ao terceiro mecanismo do MRS (o reconhecimento de competências), quatro formadores, sendo cada um responsável por uma área de competência-chave, contribuem para a construção de um portfólio. Nessa etapa:

[...] acontecem as sessões de descodificação do Referencial, geralmente em pequenos grupos, quando o formador procura, juntamente com os adultos, estabelecer relações entre as habilidades [...] adquiridas em experiências cotidianas e as competências listadas no Referencial. Toda a atividade desenvolvida nessas sessões vai resultando na construção/reconstrução do Portfólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), texto escrito pelos adultos, que vai tendo sucessivas versões (idem, p. 75)

Assim como no MRS, a etapa seguinte do RVCC é a validação de competências. Nesse momento, em conjunto, adulto e a equipe pedagógica “analisam e avaliam o PRA, face ao Referencial, identificando as competências a serem validadas e aquelas ainda a serem evidenciadas ou desenvolvidas” (idem, p. 75). Entretanto, no referido artigo, não são relatadas avaliações somativas, como ocorre no SESI. Um dos prováveis motivos pela inexistência de avaliações dessa forma no RVCC, pode ser o fato do balizamento teórico deste processo não estar atrelado com a contribuição de índices avaliados globalmente, mas sim na consideração do saber experiencial como “um saber de uso local, que o indivíduo partilha com os restantes elementos da comunidade a que pertence [...] compreende as dimensões do saber, do saber-fazer e do saber-ser”. (CAVACO, 2002, p. 39 *apud* FANTINATO; MOREIRA, 2016, p. 71).

A etapa que finaliza o RVCC também é a certificação de competências, na qual “realiza-se perante um júri de certificação, nomeado pelo diretor do centro, e constituído pelo profissional de RVC, pelos formadores e por avaliadores externos. O trabalho preparatório da sessão de certificação inclui a análise e a avaliação do PRA por parte da equipa técnico-pedagógica e do avaliador externo” (FANTINATO; MOREIRA, 2016, p. 75).

Não há, no artigo referido, dados referentes ao número percentual de certificações obtidas no RVCC. Porém, na visita que realizei, foi me apresentada uma planilha que mostrava os alunos que obtiveram certificação parcial ou total na última experiência do projeto MRS do

SESI. Solicitei os dados da planilha para acrescentar nesta dissertação, mas não obtive retorno. Recordo que observei apenas uma certificação total e algumas poucas parciais, mas a quantidade de pessoas que não obtiveram certificação alguma foi a maioria.

Para o SESI, o baixo número de certificações totais e também parciais indica a necessidade de atuação da EJA dentro da indústria, mostrando que as histórias de vida dos estudantes são importantes para direcionar o processo formativo individualmente, mas são escassas de conhecimentos científicos que se espera obter no ensino propedêutico. Ainda que os estudantes tragam muitos saberes ou conhecimentos vivenciais, estes não são suficientes para serem reconhecidos como competências, principalmente para atender a indústria.

Volto aqui a salientar que, ao visitar o SESI de São José, de Santa Catarina, em fevereiro de 2018, conversei com o profissional da instituição, que me apresentou dois documentos impressos: a Metodologia do Reconhecimento de Saberes e a Matriz de Referências. Consegui ver estes documentos consegui apenas naquele exato momento, sendo que solicitei uma cópia impressa ou digital. O profissional da instituição iria verificar com o DN/SESI essa possibilidade, mas até o fechamento desta dissertação, quase três meses depois, o departamento não havia respondido o questionamento, nem de forma positiva e nem de forma negativa.

O que consegui verificar naquele momento em que folheamos os documentos é de que, apesar da metodologia falar em reconhecimento de **saberes** no título, todo o documento tratava **competências** subdividas em **habilidades**. Essa verificação me possibilitou questionar ao profissional da instituição qual a diferença entre saber e competência, sendo que a sua compreensão permite dizer que a competência é algo mais amplo do que saber (que seria sinônimo de conhecimento). Ser competente é não apenas saber, mas aplicar e fazer. Portanto, a MRS objetiva reconhecer competências.

O MRS é um projeto que atende muito bem os conceitos de aprendizagem ao longo da vida, pois contempla os exames, que permitem obter indicadores e, por consequência, controle da qualidade da educação instituída. Possui uma Matriz de Referências com base em competências, mantendo o discurso da empregabilidade e flexibilidade, selecionando os indivíduos mais competentes para atuarem no mundo do trabalho. Utiliza ferramentas tecnológicas, possibilitando o trabalhador a desenvolver mais essa competência. E emite a certificação, que é o objetivo central do trabalhador ao buscar esse processo de reconhecimento de saberes.

4.3 INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: A REDE NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL – CERTIFIC

O processo de reconhecimento e certificação de saberes profissionais do IFSC é normalmente referenciado pela abreviação do nome dado à política pública que o possibilitou: CERTIFIC. Com os professores ainda velados por uma educação escolar hierarquizada, o projeto-piloto, realizado em 2009, foi considerado um fracasso pelas gestoras. Após um árduo trabalho de reflexão e formação, os professores começaram a compreender o reconhecimento de saberes como uma possibilidade de valorização do sujeito e não mais como de opressão. O IFSC foi pioneiro em ofertar o processo de reconhecimento de saberes profissionais em nível técnico e em ofertar o CERTIFIC integrado a cursos do PROEJA, realizando o reconhecimento de saberes de costureiros(as), pescadores(as), guias de turismo e camareiros(as).

Ao visitar o IFSC, conversei com duas profissionais da instituição, que me orientaram a ler dois documentos internos: Documento Orientador da EJA – IFSC: Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos no IFSC, de 2017, e a Resolução CONSUP nº 46 de 2015. Também me informaram que esta resolução está sendo reformulada, mas já me encaminharam o novo texto já aprovado, mas ainda não publicado, ou seja, ainda não possui a correta referência do novo documento.

O primeiro documento foi elaborado pela Comissão Permanente de Integração dos Programas Sociais do IFSC (CIPS) (comissão constituída pelas coordenações de PROEJA e de Reconhecimento de Saberes da instituição) e orienta quanto às bases legais, às bases operacionais do PROEJA e do CERTIFIC, assim como as diretrizes para a oferta educativa de EJA no IFSC. Ainda que seja um documento orientador, demonstra nos seus objetivos um discurso democrático ao comunicar que “este texto não deve ser compreendido como uma lista de normas a serem cumpridas, mas como incentivo e orientação para as ações que visem à inclusão do público da EJA no IFSC [...] Estas Diretrizes apresentam condições objetivas para criarmos uma escola mais adequada para trabalhadores-estudantes” (IFSC, 2017, p. 12).

Aliás, o mesmo tom do discurso foi o percebido na fala das gestoras, que constantemente demonstram o cuidado e a preocupação em propor uma educação democrática. Também foi perceptível o entendimento de que o processo de reconhecimento de saberes profissionais teve origem na aprendizagem ao longo da vida, e por isso

os trabalhadores-estudantes, participantes desses processos, devem ser conscientizados da opressão causada pelo mercado de trabalho.

A partir do Documento Orientador da EJA – IFSC: Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos no IFSC (IFSC, 2017), consegui entender o processo de reconhecimento de saberes profissionais do IFSC, que acontece por meio do CERTIFIC. Este processo é composto de duas etapas: o processo de Avaliação e o Reconhecimento dos Saberes Profissionais e a Complementação. Esta última é realizada pelos sujeitos que não obtêm a certificação através do processo, enquanto que a primeira é o processo de reconhecimento de saberes, que compreende cinco sub-etapas: (1ª) identificação e busca da demanda, capacitação da equipe multidisciplinar de avaliadores, elaboração do Projeto Pedagógico de Certificação Profissional (PPCP) e do edital; (2ª) acolhimento do trabalhador; (3ª) entrevista individual; (4ª) avaliação prática dos saberes profissionais; e (5ª) entrega de documentos e encaminhamentos.

A identificação da demanda é realizada pelo IFSC, que vai até as empresas, restaurantes, hotéis, etc., verificar a existência da demanda, ou por solicitação de alguma entidade social. É nesse momento que já ocorrem as inscrições, realizadas preferencialmente no local de trabalho e/ou lugar social do público. Os trabalhadores-candidatos já são também informados da documentação necessária para a efetivação da matrícula. Concomitantemente ocorre a elaboração do PPCP, documento que contempla as ações para reconhecimento social do processo de certificação por empregadores e trabalhadores. Aqui não se fala em avaliar “competências”, mas em “ações”, mostrando que o processo será dinâmico. A CIPS providenciará a capacitação da equipe multidisciplinar a partir de documentos pertinentes, como também por meio do Curso de Formação Continuada: Diretrizes para a oferta de EJA no IFSC.

A segunda sub-etapa compreende oito ações: apresentação da instituição; apresentação do câmpus: visita aos laboratórios, apresentação da equipe avaliadora, etc.; apresentação do CERTIFIC: exposição dos objetivos do processo e descrição de todas as etapas e cronograma; apresentação dos saberes profissionais do perfil de certificação, a partir do curso de referência; matrícula; entrevista coletiva; palestra/discussão de temas relevantes; agendamento das entrevistas individuais. A entrevista coletiva é um momento formativo, importante no processo, pois educadores e educandos discutem sobre as condições de trabalho cotidianas, possibilidade de percepção de pertencimento a um coletivo, consciência e classe. Assim também com a

palestra, que deve tratar de temas relevantes para os trabalhadores, preferencialmente de crítica às condições precárias de trabalho.

Na sub-etapa seguinte, duas pessoas, os docentes da área técnica do perfil a ser certificado juntamente com o núcleo pedagógico, realizam entrevistas individuais com os trabalhadores-estudantes. O principal objetivo é levantar informações acerca de cada um dos candidatos, com especial enfoque na sua atuação profissional. A entrevista individual possibilita a equipe avaliadora que conheça o sujeito como um todo, não somente sua condição de trabalhador. Caso seja identificado que não possui nenhuma experiência profissional na área, o candidato não poderá participar do processo. As anotações da equipe avaliadora irá compor o Memorial Descritivo.

A quarta sub-etapa compreende a avaliação prática dos saberes profissionais (que pode acontecer no local de trabalho do estudante-trabalhador ou em um laboratório específico). Nesse momento, orienta-se que a equipe avaliadora não realize avaliações escritas, mas que agrupe os saberes profissionais do curso de referência em eixos temáticos e dialogue com o candidato à certificação. Dessa forma, concretiza-se um dos Temas Estratégicos: a inclusão social. A certificação/diplomação ocorre quando o trabalhador-estudante tiver reconhecido 60% dos saberes avaliados.

A forma de desenvolvimento do processo avaliativo do IFSC indica estar mais próxima de uma abordagem emancipatória, pensada em uma prática libertadora e dialógica (FREIRE, 2006), pois os professores vão até o local de trabalho do trabalhador-estudante e o orientam sobre suas práticas laborais, mostrando outras possibilidades de realizá-las. Seria interessante acompanhar esse momento para verificar o quanto respeitosa acontece essa relação, e se essas orientações podem ser interpretados pelos educandos como uma invasão cultural. Para que isso não ocorra, os educadores são conscientizados de que a condição de trabalhadores pouco qualificados, de pessoas que provêm a própria existência ou a da sua família através do trabalho, são as principais características dos sujeitos que compõem a EJA. Portanto, não devem compreender a qualificação *per si*, mas devem levar em conta essas condições, além da condição do subemprego e da informalidade. No caso das mulheres, essas condições se agravam por conta da responsabilidade com os filhos, com a casa e demais situações próprias das questões de gênero.

A última sub-etapa é caracterizada pela formalização da certificação, ou seja, ao finalizar o reconhecimento de saberes, uma banca entrega os documentos elaborados durante o processo: o

Memorial Descritivo Sócio Profissional, o Atestado e, aqueles que tiverem reconhecidos integralmente os saberes recebem Certificado ou Diploma, de acordo com o nível do processo de certificação, qualificação profissional ou técnico. No Memorial Descritivo Sócio Profissional constam todos os documentos gerados durante o processo: ata da entrevista coletiva, entrevista individual, fichas de avaliação individual, a síntese das etapas pelas quais o trabalhador passou com os respectivos pareceres, os encaminhamentos acerca da complementação, se for o caso, e sobre as possibilidades de prosseguimento dos estudos no itinerário formativo do perfil de certificação. O Atestado é o documento que registra os saberes que o trabalhador reconheceu. Junto com o Memorial, o Atestado confere ao trabalhador o direito de acesso aos cursos do itinerário formativo no eixo profissional em que foram certificados, nos níveis de qualificação profissional e técnico.

O outro documento próprio do IFSC é a Resolução CONSUP nº 46 de 2015, que objetiva regulamentar o Processo de Reconhecimento e Certificação de Saberes Profissionais no âmbito da Rede CERTIFIC na instituição. O primeiro artigo do documento demonstra a primazia a uma educação democrática, ao explicitar que o processo “constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica” (Idem, p. 2).

No mesmo artigo também são estabelecidas as competências como focos de reconhecimento. Interessante apontar aqui que, ao realizar o levantamento de dados com as gestoras, ao serem questionadas sobre a utilização da expressão “competências” nos documentos normativos, não pareciam ter o mesmo entendimento que discuti nessa dissertação, ou seja, não viam relação com um discurso neoliberal. Para justificarem, explicaram que em alguns outros documentos internos, como os utilizados para identificar o perfil de certificação profissional desejável traz o termo “atribuições mínimas”, “objetivos”, “saberes”, etc.

O segundo artigo dessa resolução regulamenta que o Perfil de Certificação Profissional, documento utilizado para auxiliar a equipe avaliadora, é construído com base nos Catálogos de Cursos de Educação Profissional e Tecnológica ou equivalentes, e na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Esse documento é similar ao Referencial de Competências-Chave, descrito na construção teórica de Alcoforado (2008), sendo elaborado pelos educadores do IFSC que atuam como coordenadores dos setores profissionais pelo CERTIFIC. As atribuições mínimas de cada ocupação tendem a tentar avaliar os conhecimentos científicos e tecnológicos considerados necessários para obter a

certificação desejada. Essa similaridade contribui com as argumentações observadas por Costa (2015). A autora analisou a fala dos elaboradores das políticas públicas de certificação profissional no Brasil e verificou semelhanças com as propostas em Portugal. Porém, o IFSC não utiliza o termo validação, apenas reconhecimento.

O IFSC observou que muitos trabalhadores que passaram pelo CERTIFIC, mas foram orientados para uma formação complementar, optaram por não continuar. Para reduzir essa evasão e incentivar a permanência dos trabalhadores-estudantes, a instituição rompe com o principal mecanismo de legitimação meritocrática da sociedade, ao regulamentar a oferta do CERTIFIC articulado ao PROEJA:

Art. 6º O CERTIFIC poderá ser ofertado de forma articulada ao currículo de um curso. § 1º Compreende-se como forma articulada aquela que está incorporada ao currículo de um curso, constituindo o Projeto Pedagógico de Certificação Profissional – PPCP e o Projeto Pedagógico de Curso – PPC um único projeto, respeitados os itens básicos de cada um. § 2º Os saberes reconhecidos no CERTIFIC na sua forma articulada dispensarão o trabalhador participante de cursar os Componentes Curriculares correspondentes. (IFSC, 2015)

A nova redação dessa resolução acentua essa ruptura ao incluir no primeiro artigo um terceiro parágrafo: “§ 3º Para os egressos desta oferta educativa, nos termos do parágrafo 2º do artigo 12 desta Resolução, o CERTIFIC equivale ao processo de ingresso”; e no décimo segundo artigo um segundo parágrafo: “§ 2º O trabalhador certificado ou diplomado, ou que tenha finalizado o processo até a sub- etapa ‘entrega dos Documentos e encaminhamentos’, será denominado ‘egresso do Certific’ e terá direito à vaga em cursos do itinerário formativo em que realizou o processo de reconhecimento até o nível técnico, nos termos do Documento Orientador da EJA no IFSC”. (IFSC, 2018). Ou seja, o trabalhador-estudante que participar do CERTIFIC terá vaga em qualquer curso até o nível técnico, desde que do mesmo itinerário formativo em que realizou o processo.

Ainda que o reconhecimento de saberes seja, na maioria das vezes, instrumento da aprendizagem ao longo da vida, o IFSC demonstra possibilitar autonomia dos gestores e dos educadores em suas práticas pedagógicas, que motiva e mobiliza esses profissionais. Essa afirmação é proveniente do relato encontrado no artigo “Processo de reconhecimento e certificação de saberes escolares de trabalhadores:

orientações teórico-metodológicas”, das autoras Claudia Hickenbick, Elenita Eliete de Lima Ramos e Miriam de C. C. M. Mattos, já mencionado anteriormente no estado do conhecimento.

Esse artigo relata um projeto único de reconhecimento de saberes escolares, ocorrido em 2014, com fundamentação na Educação Popular, berço da Educação Permanente. Essa demanda surgiu para atender guias de turismo que não possuíam a escolaridade necessária para obter a certificação desejada. O projeto deu-se em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e resultou em uma proposta teórica-metodológica para processos semelhantes no futuro, que aqui insisto em detalhar para, quem sabe, motivar futuros novos processos de reconhecimento de saberes escolares. Segundo Hickenbick, Ramos e Mattos (2015, p. 45-49), são cinco etapas a serem cumpridas:

- Etapa 1 – Formando um grupo de trabalho: aconselha-se a formar uma equipe com uma prática reflexiva sobre o trabalho a ser desenvolvido, composta por profissionais que tenham experiência na EJA;
- Etapa 2 – Realizando leituras fundamentais: a equipe deve ler, analisar, debater e criticar os documentos legais que são utilizados como base para o reconhecimento de saberes, tais como os PCNs (1997), o Marco de Referência da Educação popular Para Políticas Públicas (2014), o CERTIFIC (2009) e o Documento Base do PROEJA (2006);
- Etapa 3 – Conhecendo o sujeito: os educadores devem conhecer o cotidiano e as expectativas dos sujeitos participantes, pois essas informações nortearão as metodologias e as dinâmicas de avaliação a serem propostas. Também é o momento de acolher, de estabelecer uma relação respeitosa, de troca de experiências e de coleta de dados;
- Etapa 4 – Preparando um plano de avaliação e certificação: momento de propor atividades, de forma interdisciplinar ou por área do conhecimento, para aplicar como instrumentos de avaliação;
- Etapa 5 – Reconhecendo os saberes: pressupõe encontros diários, sendo importante a reserva de pelo menos um dia da semana para reunião de avaliação da equipe. As atividades devem seguir o plano elaborado coletivamente, sendo constantemente avaliado e, se necessário, modificado. Recomenda-se que os docentes trabalhem em duplas para facilitar o registro nos instrumentos de avaliação. Em todas as atividades deve estar presente um

sistematizador, que fará anotações mais gerais da atividade. Recomenda-se que seja prevista uma carga horária para que os integrantes do processo estruturarem suas anotações logo após o encontro para que não sejam omitidas informações valiosas sobre o processo. Indica-se o registro fotográfico e, se possível, a filmagem de todas as atividades desenvolvidas. A coordenação acompanha todas as atividades e se responsabiliza por questões estruturais e, além da organização geral dos materiais como lista de presença dos alunos e professores e documentos gerais, acompanha os resultados da sistematização, auxiliando na operacionalização junto aos setores institucionais pertinentes. Ao final do processo, as disciplinas apresentam um diagnóstico de cada estudante trabalhador. Estes devem ser apresentados e debatidos coletivamente em uma reunião de avaliação em que será decidida a certificação ou não dos participantes. Após esta etapa, cada participante recebe de um dos membros da equipe o certificado da escolaridade requerida, bem como o resultado final (avaliação descritiva) do processo. Nesse momento, é informado ao participante, numa conversa individual, suas fragilidades bem como o seu potencial para a continuidade de seus estudos.

Acredito que tal proposta respeita os princípios de uma educação libertadora e omnilateral, como muito bem observou Mattos (2017), que visa à democracia, tanto na sua elaboração como na sua aplicação. O IFSC tem se mostrado um espaço de luta, de resistência, mas que com a democrática gestão está tornando-se referência ao se falar em reconhecimento de saberes e educação de jovens e adultos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresento algumas considerações com a intenção de retomar e reavaliar os objetivos desse trabalho, expor as inquietações que surgiram ao longo do caminho trilhado e re-admirar a realidade inicialmente exposta através do meu senso comum.

No primeiro capítulo, busquei apresentar a minha contextualização acadêmica e profissional, que permitiram expor como surgiu a inquietação que possibilitou a problematização dessa pesquisa. Através desses passos iniciais, trouxe meu senso comum apontando algumas observações baseadas puramente na minha atividade docente, antes de iniciar o mestrado, tendo em vista de que elas são as mesmas do meu anteprojeto de pesquisa. Ao rever agora esses apontamentos, vejo como era velada a minha concepção de educação, sob uma forte tendência ao discurso neoliberal.

As minhas práticas pedagógicas, tanto no ensino médio regular como na EJA, reproduziam o tecnicismo esperado pelo currículo tradicional imposto pela legislação vigente. Freire (2006) me mostrou como eu atuava aplicando uma educação bancária, depositando conhecimentos “nas cabeças dos estudantes”, não respeitando as suas histórias, condições e experiências vivenciais, atuando de fato como um invasor cultural. Portanto, percebo que durante a minha formação não houve uma falha por parte das instituições, mas sim a zona de conforto na qual me instalei ao não refletir criticamente sobre as minhas práticas e os insucessos que obtenho através dela.

Para alcançar essa compreensão, entender que os processos de reconhecimento de saberes e competências são instrumentos que tiveram sua origem na aprendizagem ao longo da vida foi vital. Isso porque, além desses processos, a própria política educacional está tomada por esse conceito originado por um discurso neoliberal. Poucas pesquisas obtidas com o estado do conhecimento fazem essa identificação, expressando um silêncio ou uma incorporação ao discurso, findando em trabalhos mais pragmáticos do que críticos.

Utilizando as observações de Lima (2007), permito questionar se seria esse silêncio um consentimento ao discurso neoliberal, sentenciando os processos de reconhecimento de saberes ou competências a facilitar aligeiramente os indivíduos a se adaptar, empregar ou produzir vantagens competitivas no mercado global? Talvez sim para os pesquisadores movidos por um olhar empresarial, que possuem em suas análises a intencionalidade de propagar a meritocracia e, por consequência, a obsolescência humana. Em

contraponto, os pesquisadores que atuam na educação pública tentam fortalecer os processos, relatando práticas exitosas e implantando concepções fundamentadas na educação permanente.

Porém, o meu senso comum já demonstrava a percepção de que algo não estava adequado à realidade da educação contemporânea, e que o temor que sentia era proveniente de uma constante obrigação de corresponder às expectativas do mercado de trabalho. Analogamente ao trabalho realizado por funcionários de montadoras de veículos, o trabalho realizado por nós professores está perspectivando a “montagem” de jovens e adultos para atuarem competentemente no mercado de trabalho. Seguimos impossibilitando que esses jovens e adultos reflitam pelas suas atuações, não apenas no trabalho, mas, principalmente, na relação com o mundo e com outros homens.

Essa mesma distinção conceitual observada nas pesquisas também foi compreendida ao conhecer e analisar as práticas das instituições visitadas nessa pesquisa. Confesso que antes de ir às instituições, com o referencial teórico já lido e discutido no mestrado, imaginava encontrar no SESI um processo de reconhecimento de saberes para a EJA que objetivasse a valoração das experiências pessoais dos educandos, não apenas no trabalho, mas em todas as relações com o mundo. Isso porque o processo visa reconhecer os saberes escolares. Enquanto que no IFSC, por tratar de reconhecimento de saberes profissionais, parecia óbvio que seria privilegiado unicamente as competências dos trabalhadores, ou seja, apenas aqueles saberes relacionados ao mercado de trabalho. Porém, concluo essa pesquisa com a impressão contrária.

Sim, impressão, pois como não obtive os documentos solicitados ao SESI, além da análise destes, a conclusão também ficou prejudicada. Acentuo aqui que foi discutido nas orientações realizadas durante esta pesquisa, a possibilidade de excluir as observações sobre os documentos das instituições. Possibilidade essa que sempre me opus, pois percebi no estado do conhecimento as inferências das pesquisas que tratavam do CERTIFIC, especialmente das autoras do IFSC, ao demonstrar uma preocupação com o reconhecimento social do trabalhador, firmando como um espaço de luta e resistência, tornando-se referência quando se fala em reconhecimento de saberes.

Aproveito para propor uma continuidade a essa pesquisa, com o objetivo de observar os processos de reconhecimento de saberes em ambas as instituições através de uma pesquisa-ação, ou seja, participando dos processos, entrevistando os educadores e gestores, buscando articular um estudo acerca da formação desses sujeitos

trabalhadores e os saberes escolares institucionais em que estão inseridos.

Alcoforado (2008) e as gestoras do IFSC constataram que de fato os educadores que participam dos processos de reconhecimento de saberes, quando ainda vinculados com o ensino regular, tendem a desconsiderar a história sociocultural e profissional dos educandos. Há um entendimento de que a hierarquização do saber via educação formal, ou seja, institucionalizada por meio da escola, é a única forma de se aprender os conhecimentos científicos necessários para a vida. Como pode essa concepção tão antiga ainda estar incutida nas reflexões dos docentes?

O capítulo três pode auxiliar a responder essa questão, principalmente ao verificarmos que estávamos caminhando para uma educação permanente, que através de suas mediações possibilitava a nossa emancipação. Contudo, os liberais entenderam que essa concepção de educação feria os seus objetivos, instituindo uma educação ao longo da vida que privilegiava a aprendizagem ao longo da vida. Hoje a evidência dessa fala encontra-se ao percebemos que há no cenário mundial uma grande tendência em privilegiar investimentos em pesquisa e educação científica e tecnológica, menosprezando as demais áreas do conhecimento, principalmente as Ciências Humanas.

O último apontamento do meu senso comum mostra outro pré-conceito equivocado por parte, de nós educadores, principalmente ao relacionar a capacidade do educando a sua submissão ao mercado de trabalho. Junto com os esclarecimentos dos outros apontamentos, é necessário afirmar o quanto equivocados estamos ao valorizar as competências adquiridas pelos educandos em nossa prática docente. Competências essas trazidas pelos documentos brasileiros, mas que na verdade se originaram nos Estados Unidos, sob uma contextualização neoliberal, e que posteriormente foram adotadas pelos ingleses, antes de chegar a nós sob um discurso de aprendizagem ao longo da vida nos documentos internacionais.

Ainda que não pareça necessária tamanha formalidade, é importante discutir nos documentos os conceitos de saberes e competências e firmar um posicionamento, assim como o fez o governo Temer na Lei nº 13.415, § 11, optando e obrigando a educação com foco nas competências, permitindo-me intuir que devemos educar para competir (LIMA, 2007). Essa afirmação é evidência de que presenciamos um momento histórico de perdas de direitos sociais e do fortalecimento do discurso neoliberal nos documentos legais, no qual o processo de reconhecimento de saberes é um instrumento originado em

uma concepção de aprendizagem ao longo da vida e que ressignificou o conceito de educação ao longo da vida, deslocando a educação permanente à EJA.

Com a leitura dos referenciais teóricos do capítulo três, consegui observar que há uma discussão ampla sobre a polissemia de competências, guardando essa expressão um significado histórico estritamente relacionado ao trabalho. Essa polissemia pode trazer interpretações equivocadas, principalmente em documentos orientadores.

Juntamente com essa leitura, a apropriação dos conceitos discutidos nesse capítulo me permite sugerir como proposta para o reconhecimento de saberes escolares as cinco etapas sugeridas por Hickenbick, Ramos e Mattos (2015, p. 45-49), já citadas anteriormente. Contudo, ousou com parcimônia sugerir alguns adendos apenas nas duas primeiras etapas:

- Etapa 1 – Ao formar o grupo de trabalho, não deve haver distinção entre áreas de conhecimento, para que exista um diálogo transdisciplinar entre elas, possibilitando uma educação gnosiológica;
- Etapa 2 – Entre as leituras a serem realizadas, sugiro que se façam discussões com base em textos que discutem a Educação ao Longo da Vida, na tentativa de traçar um objetivo para o processo de reconhecimento de saberes.

O intuito desses adendos é de sensibilizar os educadores a compreender a necessidade do diálogo e da valorização dos saberes que os educandos trazem consigo. Talvez mais importante do que comparar os saberes dos educandos com uma matriz de referência, seja mostrar a eles como somos oprimidos pelas exigências capitalistas e lhes mobilizar para saber mais e se reconhecer como sujeitos capazes de *pensar certo*, como nos indica a perspectiva Freireana. Ao buscar processos de reconhecimentos de saberes, os educandos podem desejar uma certificação mais rápida, contudo, o retorno à escola pode permitir aos educadores motivar esses sujeitos e propor uma educação para toda a vida.

No capítulo quatro, ao analisar os documentos legais, percebi que há uma indicação de que o projeto de educação nacional baseia-se nos fundamentos da Aprendizagem ao Longo da Vida, na qual se pretende primar o desenvolvimento de competências para suprir as necessidades do mercado de trabalho. O governo neoliberal de Temer tenta impor uma educação bancária e contábil, na tentativa de reduzir os espaços e

intimidar os educadores que tentam dialogar com os educandos as opressões geradas pelo capitalismo. Também identifiquei convergências entre os projetos educativos instituídos na legislação e nos documentos normativos do CERTIFIC, ambos em âmbito federal, com a importância de atender ao mundo do trabalho de forma qualificada e competente, permitindo-me encontrar forte relação com a aprendizagem ao longo da vida, em um discurso de empregabilidade e flexibilidade. Referente às duas instituições, SESI e IFSC, ambas ofertam processos de reconhecimentos de saberes distintos, enquanto a primeira reconhece saberes escolares, a segunda foca nos saberes profissionais. Porém, o IFSC possui um processo que busca aproximações com a educação permanente, possibilitando uma fundamentação teórica para uma possível ressignificação da concepção de educação que a instrui.

Portanto, salvo o caso de resistência observado no IFSC, é notória a implantação da política neoliberal, com os processos de reconhecimento de competências (logo não mais será utilizado saberes) sendo instrumento não só na educação de jovens e adultos, mas se aproximando da educação superior. A própria LDB já menciona o “notório saber”, que o CNE já está ressignificando para o campo educacional, ao tentar impor uma educação profissional com professores sem formação formal, apenas com formação informal e não-formal. Cabe aqui a observação 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)

Dez anos depois dessa análise da autora, observamos suas consequências. Como será daqui dez anos? 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).

Bom, aqui 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!!!

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. **Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. Coimbra, 2008. 460 p. Tese de Doutorado em Ciências da Educação – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.

ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. Reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 13-30, setembro/dezembro de 2014.

Disponível em:

<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/2197/1518> . Acesso em 08. Abr. 2016

AROUCA, Lucilia Schwantes. O discurso sobre a educação permanente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 65-78, julho de 1996. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/viewFile/8644229/11656> . Acesso em: 02. Out. 2017

BARROS, Anália B. M. **A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul**. Porto Alegre, 2010. 246 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24152> . Acesso em: 13. Mar. 2017

BIGLIARDI, Rossane V.; CRUZ, Ricardo G. Políticas públicas de reconhecimento e certificação de saberes não-formais: o caso da rede federal de educação profissional e tecnológica. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Curitiba, 2011. **Anais**. Curitiba: PUCPR. s.d. p. 13524-13537. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5524_2827.pdf . Acesso em: 14. Mar. 2017

BORDIGNON, Genufno. Educaao ao longo da vida: reconhecimento e certificaao de saberes. In: **Coletanea de textos da CONFINTEA Brasil +6**, Brasilia, p. 209-214, 2016. Disponivel em: http://unesdoc.unesco.org/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=B0BqiLnVi4HJL43QOgJfwt2fbzjzhO_jPIe3r_nc9o, . Acesso em 09. Set. 2016

BORTOLLINI, Veridiana R. **Aprendizagem de geometria a partir de saberes, vivencias e interaoes de alunos da EJA numa escola publica**. Porto Alegre, 2012. 73 p. Dissertaao de Mestrado – Faculdade de Fisica - Pontificia Universidade Catolica do Rio Grande do Sul. Disponivel em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3092> . Acesso em: 15. Mar. 2017

BRASIL. Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no ambito federal, o Programa Nacional de Integraao da Educaao Profissional com a Educaao Basica na Modalidade de Educaao de Jovens e Adultos - PROEJA, e da outras providencias. **Diario Oficial da Uniao**. Brasilia, DF, 14 jul. 2006. Seao 1, p. 7. Disponivel em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-publicacaooriginal-56059-pe.html> . Acesso em 23. Fev. 2018

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educaao nacional. **Diario Oficial da Uniao**, Brasilia, DF, 23 dez. 1996. Seao 1, p. 27833. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 26. Jan. 2018

BRASIL, Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educaao nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as aoes da educaao profissional tecnica de nivel medio, da educaao de jovens e adultos e da educaao profissional e tecnologica. **Diario Oficial da Uniao**, Brasilia, DF, 17.jul.2008. Seao 1, p. 5. Disponivel em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741->

[16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-101089-pl.html) . Acesso em: 26. Fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html> . Acesso em: 23. Fev. 2018

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro- Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-publicacaooriginal-134061-pl.html> . Acesso em: 23. Fev. 2018

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. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> . Acesso em: 16. Mar. 2018

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> . Acesso em: 11. Mar. 2018,

BRASIL. Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 mar. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html> . Acesso em: 11. Mar. 2018

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> . Acesso em: 08. Mar. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> . Acesso em: 23. Fev. 2018

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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf . Acesso em: 19. Nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC**. Brasília, DF: MEC, SETEC, SECADI, 2013. 35p. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/programas/programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-ao-emprego-pronatec/documentos-de-referencia/pronatec-eja-documento-referencia-v-2013.pdf/@download/file/PRONATEC%20EJA%20-%20Documento%20Referencia%20-%20v.%202013.pdf> . Acesso em: 18. Dez. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2008. 118 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf . Acesso em: 03. Mar. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 1, de 27 de janeiro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33201-cne-ceb-parecer-n01-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 13. Mar. 2018

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. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 25. Fev. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999.a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf . Acesso em: 16. Fev. 2018

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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer402004.pdf . Acesso em: 18. Fev. 2018

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. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces019_08.pdf . Acesso em: 19. Fev. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 fev. 2016. Seção 1, p. 6.

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 e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf . Acesso em: 16. Fev. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2010. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf> . Acesso em: 18. Fev. 2018

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. 1999.b. Seção 1, p. 229. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf . Acesso em: 16. Fev. 2018

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. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 27. Fev. 2018

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. **Documento Orientador da Rede CERTIFIC**. Brasília: MEC, SETEC; MTE, SPPE, 2014. 47 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. **Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC**. Brasília: MEC, SETEC, SECADI; MTE, SPPE, 2010. 81 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download

[ad&alias=4381-ultimaversao-certific&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192](#) . Acesso em: 19. Jan. 2018

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. 2014.

Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_25477823_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_5_DE_25_DE_ABRIL_DE_2014.aspx . Acesso em: 18. Fev. 2018

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. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 18. Fev. 2018

CANÁRIO, Rui. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 555-570, maio/agosto de 2013. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p555/pdf_7 . Acesso em: 08. Dez.2016

CASTILHOS, Assis Franciso de; SILVA, Janaina Marques; SANTOS, Simone Valdete dos. Programa CERTIFIC: reconhecimento de saberes de trabalhadores de materiais recicláveis, desencontros e contradições diante da regulamentação da política nacional de resíduos sólidos. In: PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto; GOES, Fernanda Lira. **Catadores de Materiais Recicláveis: Um encontro nacional**. Brasília: IPEA, 2016. cap. 20, p. 439-458. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160331_livro_catadores_cap_20.pdf . Acesso em: 20. Mar. 2017

CATELLI JR, Roberto. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México.** São Paulo, 2016. 330 p. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092016-144248/pt-br.php> . Acesso em: 10. Set. 2016

CAVALCANTE, Elizabeth de Araújo. **Reconhecimento de saberes e certificação profissional em tecnologia do pescado: um estudo de caso do programa CERTIFIC no nordeste.** Fortaleza, 2014. 125 p. Dissertação de Mestrado - Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior - Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8577> . Acesso em: 12. Jan. 2017

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

COSTA, Bruno S.; COSTA, Conceição de M. C. O CERTIFIC e a teoria do capital humano. In: II COLÓQUIO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, Natal, 2013. **Anais.** Natal: UFRN. s.d. p. 1-9. Disponível em:
<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/BrunoSilvaCosta.pdf> . Acesso em 11. Mar. 2017.

COSTA, Rita de C. D. **Rede CERTIFIC: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores.** Porto Alegre, 2015. 167 p. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131023> . Acesso em: 10. Abr. 2016

COSTA, Rita de C. D.; FRANZOI, Naira L. Políticas públicas de reconhecimento de saberes no Brasil e em Portugal: aproximações e especificidades. In: X ANPED SUL, Florianópolis, 2015. **Anais**. Florianópolis: UDESC. s.d. p. 1-19. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1946-0.pdf . Acesso em 16. Mar. 2017

CUNHA, Amélia T. B. **Reconhecimento e valorização dos saberes populares em uma sala de aula da EJA – Pelotas / RS**. Pelotas, 2007. 111 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=85942 . Acesso em: 08. Mar. 2017

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1996.

DUARTE, Antônio; NUNES, Cristina. Reconhecimento, validação e certificação de competências: as percepções de um grupo de profissionais hospitalares. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 1, dezembro de 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3213/2135> . Acesso em: 13. Mar. 2017

FABRE, Larissa. Reconhecimento de saberes e competências (RSC): conflito com a capacitação? In: VIII CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, Brasília, 2015. **Anais**. Brasília: CONSAD. s.d. p. 1-21. Disponível em: <http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1315/1/RECONHECIMENTO%20DE%20SABERES.pdf> . Acesso em: 10. Mar. 2017

FANTINATO, Maria Cecília; MOREIRA, Darlinda. Formadores de adultos: dilemas e práticas profissionais na área de matemática. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 67-82, jan./mar de 2016. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/114081/111971> . Acesso em: 12. Mar. 2017

FERREIRA, Valdivina A.; RODRIGUES, Marcilene F. Educação de Jovens e Adultos e a avaliação de competência para certificação. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 172-183, jan./abr de 2016. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/950/753> . Acesso em: 11. Mar. 2017

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A Educação de Adultos numa Encruzilhada: aprender a nossa saída**. 1. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 2003.

FISCHER, Maria C. B.; GODINHO, Ana C. F.; CAVALLI, Ângela B. Aproximações entre as políticas de certificação profissional no Brasil e em Portugal. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 71-89, jan./abr de 2011. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/370/338> . Acesso em: 26. Set. 2016

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.a. Disponível em: http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf . Acesso em: 10. Abr. 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.b.

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**. 2016. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao Popular e ELV Gadotti.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELW_Gadotti.pdf). Acesso em: 29. Set. 2017.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís do Maranhão, n. 113, p. 65-81, julho de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf> . Acesso em: 08. Out. 2016

HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita E. L. Reconhecimento de saberes profissionais na Educação de Jovens e Adultos: o projeto formativo do IFSC para a EJA. In: **Coletânea de textos da CONFINTEA Brasil +6**, Brasília, p. 197-208, 2016. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=B0BqiLnViI4HJL43QOgJfwt2fbzjzhO_jPIe3r_nc9o, . Acesso em: 09. Set. 2016

HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita E. L.; ACAUAN, Renata. Reconhecimento de saberes profissionais na Educação de Jovens e Adultos: o CERTIFIC integrado ao PROEJA no IFSC. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, Florianópolis, 2016. **Anais**. Florianópolis: UFSC. s.d. p. 1-4. Disponível em: <https://alfacejablog.files.wordpress.com/2016/08/reconhecimento-de-saberes-profissionais-na-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf> . Acesso em: 22. Jun. 2017

HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita E. L.; MATTOS, Miriam C.C.M. Processo de reconhecimento e certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico-metodológicas. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v.16, n.31, p. 28-58, mai./ago. 2015.

Disponível em:

http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015028/pdf_30 . Acesso em: 09. Set. 2016.

IFSC. Conselho Superior. **Resolução nº 46, de 26 de novembro de 2015**. Regulamenta o Processo de Reconhecimento e Certificação de Saberes Profissionais no âmbito da Rede CERTIFIC no IFSC, Florianópolis, 26 nov. de 2015.

IFSC. **Documento orientador da EJA – IFSC: Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos no IFSC**. Florianópolis, SC: MEC, dezembro de 2017. 88 p.

LIMA, Lícínio C. 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. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=B0BqiLnViI4HJL43QOgJfwt2fbzi zhO_jPIe3r_nc9o, . Acesso em: 03. Jun. 2016

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

LIMA, Natalia V. **Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra**. Belo Horizonte, 2015. 290 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A3HF2L> . Acesso em: 14. Mar. 2017

LIMA, Natalia V.; CUNHA, Daisy M. Políticas de certificação profissional na Inglaterra: dispositivos de reconhecimento de saberes do trabalho. **Revista da ABET**, João Pessoa. v.13, n.1, 13 p. , jan/jun de 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/abet/article/view/24865/13625> . Acesso em: 14. Mar. 2016

LIMA, N. V. PETRUS, A. M. F. CUNHA. D. M. A produção de saberes no trabalho: qual o valor dos saberes investidos? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 321-334, jul./dez de 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1845/1405> . Acesso em: 14. Mar. 2016

LOUREIRO, Armando. As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 38, p. 221-238, maio/ago de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/03.pdf> . Acesso em 18. Mar. 2017

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar Adultos**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MANFREDI, Silvia Maria. Uma política de certificação profissional orientada para a inclusão social. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 27-48, jan./jun de 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1427/1063> . Acesso em: 16. Mar. 2017

MARTINS, Letícia A.; AGUSTINI, Josiane. A inserção dos participantes do programa CERTIFIC nos cursos técnicos do IFSC, câmpus Florianópolis-continent. In: II SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO SUL CATARINENSE, Araranguá, 2013. **Anais**. Criciúma: IFSC. s.d. p. 443-455. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/1050/821> Acesso em: 20. Mar. 2017

MARTINS, Maria H.; BORDIGNON, Genuíno; AGUIAR, Edilene. Reconhecimento de saberes na educação de jovens e adultos. In: **Coletânea de textos da CONFINTEA Brasil +6**, Brasília, p. 215-226, 2016. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=B0BqiLnVii4HJL43QOgJfwt2fbzjzhO_jPIe3r_nc9o, Acesso em: 09. Set. 2016

MATTOS, Miriam de Cássia do Carmo Mascarenhas. **Reconhecimento de saberes: um estudo sobre o estado da arte**. Florianópolis, 2017. 75 p. Dissertação para Especialização em Educação profissional e tecnológica – Instituto Federal de Santa Catarina.

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

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27288.pdf> . Acesso em 12. jan. 2017

PESTANA, Maria Inês G. S. **A polissemia da noção de competência: uma análise do conteúdo do discurso do setor público sobre gestão, avaliação e certificação de competências**. São Paulo, 2006. 143 p. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?selecao_action=&co_obra=31624 . Acesso em: 26. Nov. 2017

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís do Maranhão, n. 114, p. 179-195, novembro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf> . Acesso em 20. Abr. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> . Acesso em: 26. Jul. 2017

RODRIGUES, Gleician B. **Reconhecimento, avaliação e certificação de aprendizagens e competências: experiências na educação profissional**. Brasília, 2012. 134 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <https://bdt.d.uceb.br:8443/jspui/handle/123456789/681> . Acesso em: 25. Set. 2016

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. 2008. 182 f. Tese de Doutorado em Educação – PPG. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1> . Acesso em 03. Mar. 2017.

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. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view> Acesso em: 28. Fev. 2017.

ROSA, Stela M. M. **Reconhecimento de saberes no programa mulheres mil: entre a colonialidade do poder e de gênero**. Florianópolis, 2016. 287 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

[internal/de5fs23hu73ds/progress?id=U2iGnKLOjCaKD0L3RRIR2c0n5Bbr11Ke7FjV-yP6uHk](#), . Acesso em: 25. Set. 2016

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

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretária de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. SC, 2014 192p. Disponível em: http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 07. Fev. 2017

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretária de Estado da Educação. **Videoconferência realizada pela Secretária de Educação do Estado de Santa Catarina em 26. set. 2016**. Gravação obtida em 29. Set. 2016

SESI - SENAI. **Revista SESI-SENAI de Educação**. Novembro, 2015. Disponível em: http://www.sistemaindustria.org.br/emailmarketing/flippingbook/Revista_SESI-SENAI_novembro_2015/HTML/index.html . Acesso em: 21. Mar. 2017

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n. 1, p. 31 - 49, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 28. Fev. 2017.

SILVA, Fernanda Brito da; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. De onde venho e como cheguei: o acolhimento no reconhecimento de saberes do SESI Bahia. In: I REUNIÃO SUL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, Florianópolis, 2017. **Anais**. Florianópolis: UFSC. s.d. p. 122-127. Disponível em:

https://docs.wixstatic.com/ugd/795c76_f1d3a653b6544b27927e6ebd856355ca.pdf . Acesso em: 03. Abr. 2018

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

SILVA, Simone G. As transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a educação: um estudo de caso sobre a certificação através do ENEM. In: IX ANPED SUL, Caxias do Sul, 2012. **Anais**. Caxias do Sul: UCS. s.d. p. 1-15. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/09_09_16_1249-6569-1-PB.pdf . Acesso: 14. Mar. 2017

SOUSA, Clarilza Prado; PESTANA, Maria Inês. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá. v. 18, n. 36, p. 133-151, jan/abr de 2009. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/articloe/view/527> . Acesso: 13. Mar. 2017

SOUZA, Fernanda S.; VELASCO, Erivã G. Educação profissional e certificação de saberes: primeiras aproximações ao estudo da certificação como política pública. In: V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, São Luís do Maranhão, 2011. **Anais**. São Luís do Maranhão: UFMA. s.d. p. 1-9. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_A_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/EDUCACAO_PROFISSIONAL_E_CERTIFICACAO_DE_SABERES.pdf . Acesso em: 14. Mar. 2017

STEFFEN, Euli Marlene. Sistema de certificação de competências no Brasil e em Portugal. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte. v. 18, n. 1, p. 61-74, jan/abr de 2009. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/401/466> . Acesso em: 13. Mar. 2017

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

URBANO, Fernanda Santana de Souza. Análise política da rede certfic: introdução problematizadora do objeto de estudo. In: VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, São Luís do Maranhão, 2013. **Anais**. São Luís do Maranhão: UFMA, s.d. p. 1-10.

Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15->

[impasesedesafiosdaspoliticadeeducacao/pdf2/analisepoliticaedaredecertific-introducaoproblematizadora.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasesedesafiosdaspoliticadeeducacao/pdf2/analisepoliticaedaredecertific-introducaoproblematizadora.pdf) . Acesso em: 10. Mar. 2017