

RUMOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTUGAL E NO BRASIL

UM BALANÇO COMPARADO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS

ROSANNA BARROS
PAULO GOMES LIMA
MÁRCIO AZEVEDO



editora **ifrn**

**ROSANNA BARROS
PAULO GOMES LIMA
MÁRCIO AZEVEDO**

ORGANIZADORES

RUMOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO — DE JOVENS E ADULTOS EM PORTUGAL E NO BRASIL

UM BALANÇO COMPARADO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS



editoraifrn

Natal, 2020

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação
Abraham Weintraub

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Ariosto Antunes Culau



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo

Coordenadora da Editora IFRN
Kadydja Karla Nascimento Chagas

Conselho Editorial

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Ana Paula Borba Costa
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anisia Karla de Lima Galvão
Carla Katarina de Monteiro Marques
Cláudia Battestin
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabrícia Abrantes Figueredo da Rocha
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
Genoveva Vargas Solar
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Maria da Conceição de Almeida
Márcio Adriano de Azevedo
Nadir Arruda Skeete
Paulo de Macedo Caldas Neto
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Regia Lúcia Lopes
Rejane Bezerra Barros
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Sílvia Regina Pereira de Mendonça
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Bruno Andrade Pinto
Charles Bamam Medeiros de Souza

Revisão Linguística

Laianni Vitória Cosme e Silva
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: 94137

Linha Editorial: Ciências Humanas

Disponível para *download* em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.

CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

R937 Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil : um balanço comparado de políticas e práticas [recurso eletrônico] / organizador Rosanna Barros, Paulo Gomes Lima, Márcio Azevedo – Natal : IFRN, 2019.
410 p. : il. color. 1 PDF

ISBN: 978-65-86293-01-2

1. Educação – Formação de jovens. 2. Educação – Formação de Adultos. 3. Educação – Políticas públicas. I. Barros, Rosana (org.). II. Gomes, Paulo (org.). III. Azevedo, Márcio (org.). IV. Título.

CDU 37

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.



SUMÁRIO

- 08** Prefácio – DAR TEMPO AO TEMPO - António Nóvoa
- 12** Introdução - Rosanna Barros, Paulo Gomes Lima & Márcio Azevedo
- 17** **PARTE I - RUMOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTUGAL**
- 18** Capítulo 1 – DEMOCRATIZAÇÃO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (2005-2018): MUDANÇAS RECENTES E SENTIDOS INCERTOS - Fátima Antunes
- 32** Capítulo 2 – LITERACIA E EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS EM PORTUGAL: REALIDADE E DESAFIOS POLÍTICOS - Luís Rothes
- 62** Capítulo 3 – PERCEÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS EM PORTUGAL – DILEMAS E DESAFIOS HODIERNOS DAS EQUIPAS TÉCNICAS E DOS ADULTOS EM PROCESSO - Rosanna Barros & Ilda Silva
- 107** Capítulo 4 – RESSIGNIFICAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: QUE SENTIDOS OS EDUCADORES DE ADULTOS ATRIBUEM AO RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS CENTROS QUALIFICA? - Paula Guimarães
- 133** Capítulo 5 – A EMERGÊNCIA DE NOVAS PROFISSIONALIDADES NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: NECESSIDADE E CONSOLIDAÇÃO DO PERFIL DO MEDIADOR NA PERSPETIVA DOS DIFERENTES AGENTES - Luís Alcoforado, Cláudia Pregoça & Mafalda Frias
- 154** Capítulo 6 – UMA ANÁLISE SOBRE A APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DO SABER DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL - Armando Loureiro
- 174** **PARTE II - RUMOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**
- 175** Capítulo 7 - EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: ENTRE PLANEJAMENTOS E SOLICITAÇÕES - Paulo Gomes Lima
- 194** Capítulo 8 – AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EJA: ENTRE PLANOS E METAS - Noémia de Carvalho Garrido

- 217** Capítulo 9 – A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E TRANSDISCIPLINAR COMO PERSPECTIVA PARA A EJA - Adilene Gonçalves Quaresma
- 247** Capítulo 10 – MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES ADULTOS: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - Shirleide K. de Oliveira Silva, Emília M. da Tridade Prestes & Dietmar K. Pfeiffer
- 267** Capítulo 11 – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROEJA E O PROJETO MULHERES MIL EM CONTEXTO DE INCERTEZAS - Lenina Lopes Soares Silva, Márcio Adriano de Azevedo, Maria Aparecida dos Santos Ferreira & Rita de Cássia Rocha
- 318** Capítulo 12 – O PROEJA COMO TEMA DE PESQUISA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL – Olívia Moraes de Medeiros Neta, Francisco das Chagas Silva Souza & Francinaide de Lima Silva Nascimento
- 337** **PARTE III – RUMOS DE POLÍTICAS E PRÁTICAS NUM BALANÇO COMPARADO**
- 338** Capítulo 13 – DUAS AGENDAS EDUCACIONAIS EM PROL DA JUSTIÇA SOCIAL EM PORTUGAL (Cursos EFA) E NO BRASIL (PROEJA): ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS - Rosanna Barros, Dante Henrique Moura & Ana Lúcia Sarmiento Henrique
- 391** Posfácio – ACREDITAR NO SONHO E IR À LUTA - Moacir Gadotti
- 395** Nota Biográfica dos Autores

Prefácio por António Nóvoa¹

DAR TEMPO AO TEMPO

Ando com fome de coisas sólidas e com ânsia de viver só o essencial. Leia o *Time must have a stop*, de Huxley. Pessoalmente, penso que chega um momento na vida da gente, em que o único dever é lutar ferozmente por introduzir, no tempo de cada dia, o máximo de eternidade.

João Guimarães Rosa

Talvez o tempo seja o elemento central de qualquer processo educativo, e mais ainda quando se trata de jovens e adultos. Sem tempo, torna-se impossível construir as condições necessárias à reflexão própria e à reflexão com os outros. Sem o tempo da reflexão, não há educação, nem formação.

A nossa grande dificuldade é inscrever *tempo* onde o tempo não existe. Vivemos numa sociedade permanentemente ocupada, que vive num funcionamento contínuo, sem paragens, sem interrupções, sem silêncios. Não me canso de ler e reler Séneca, *Sobre a brevidade da vida*, quando escreve que os seres humanos são avaros em preservar o seu património material, mas estão sempre a desperdiçar o tempo, o único bem que deviam proteger com avareza.

A tendência de um *tempo sempre ocupado* manifesta-se, de maneira extrema, a partir do momento em que a educação de adultos passou a ser dominada pela doutrina da *lifelong learning* (em português, é habitual traduzir-se

¹ Embaixador na UNESCO: <https://www.unesco.missaoportugal.mne.pt/historia/embaixadores/ant%C3%B3nio-n%C3%B3voa>

por “educação e formação ao longo da vida”, o que altera o sentido da expressão em inglês, literalmente “aprendizagem ao longo da vida”). Não se confunda o movimento atual no sentido de uma *educação perpétua*, a *educação permanente*, que concedia a cada um o direito de gerir as suas escolhas, o seu tempo e os seus ritmos de formação.

Vivemos uma situação em que todos os adultos, sobretudo os menos qualificados, são obrigados a um exercício sistemático de formação e reformação, de atualização e reatualização, um trabalho a que alguns chamam mesmo de “reciclagem”. Já não se trata de uma escolha, mas de uma imposição, de uma exigência. Quem não cumprir esta “obrigação”, será considerado um “mau cidadão”, “irresponsável”, incapaz de responder às novas exigências do mundo do trabalho. É muito provável que, dentro em pouco, a recusa de aprender seja considerada um crime, como afirmam Mathias Finger e José Manuel Asún.

Precisamos de um novo começo, afastando-nos de linguagens e políticas que se tornaram dominantes nos últimos anos, e que retiraram à educação de adultos a sua matriz inicial ligada à autonomia das pessoas e aos seus projetos de vida. Nesse sentido, enunciarei brevemente três gestos que me parecem necessários para repensar a educação de adultos: o estranhamento, a exposição e a participação².

O estranhamento. O meu primeiro convite é a um exercício de estranhamento, isto é, à capacidade de olharmos criticamente para conceitos que foram “naturalizados”, que se tornaram evidentes. Ninguém pode ser contra a *lifelong learning*, que se tornou a referência principal das políticas educativas, mas temos de olhar com cuidado por trás das palavras. A *lifelong learning* operou uma transição fundamental: a educação de adultos deixou de ser vista primordialmente como um *direito* de cada pessoa a participar em processos de formação e passou a ser vista acima de tudo como um *dever*

2 Estes gestos foram apresentados, ainda que de maneira diferente e mais elaborada, na conferência de abertura do Congresso da European Society of Research on the Education of Adults (ESREA), com o título “An impossible mission: to educate adults in a timeless society”, realizada em Belgrado, no dia 19 de Setembro de 2019.

de cada um de se manter atualizado e empregável. Nesse sentido, a *lifelong learning*, nomeadamente através do seu conceito-gêmeo, a empregabilidade, é um elemento decisivo na configuração da nossa relação com a educação e o trabalho, em tempos de insegurança e de precariedade. Por isso, devemos ser capazes de estranhar, de criar uma certa distância em relação a estes conceitos, em vez de os repetirmos como se fossem óbvios e indiscutíveis. Não são.

A exposição. O meu segundo convite dirige-se à exposição, à necessidade de nos expormos publicamente, de desenvolvermos as nossas práticas de educação de adultos num espaço público. Refira-se um importante texto de David Labaree, intitulado *Os futuros do campo educacional*, no qual se refere o modo como a mensagem da OCDE, baseada no princípio do “capital humano”, se transformou no princípio dominante, absoluto, das políticas educativas. Mas ainda mais grave, avisa-nos David Labaree, é a “abordagem consumista” da educação, que tem crescido nos últimos anos, através da conjugação de tendências comunitaristas e do uso de instrumentos digitais, valorizando sobretudo uma relação individualizada com a educação em esferas privadas. A educação de adultos tem uma forte dimensão pessoal, promovendo a autonomia dos sujeitos, mas tem também uma dimensão pública, ligada a um exercício de cidadania e de responsabilidade pública. Se perdermos esta segunda dimensão, perderemos um dos pilares em que assenta a educação de adultos.

A participação. O meu terceiro convite é à participação, melhor dizendo, à capacidade de trabalharmos em conjunto, *em comum*, de utilizarmos a educação de adultos como um espaço de convivência, de vivência com os outros. Recorro a uma importante conferência sobre *Educação pública e espaço público*, na qual Maxine Greene defende que não há nenhum propósito para a educação “se alguma coisa *comum* não se manifestar num espaço público”. O *comum* não é o que nos faz iguais, mas o que nos permite conversar, juntar, partilhar, é o que nos permite pôr em comum as nossas diferenças. Em tempos de grande fragmentação, precisamos encontrar espaços de participação, de comunicação, de convergência, de convivialidade. O melhor da educação

de adultos é a capacidade de criar as condições para uma ação em comum, para uma vida em comum, para que cada um encontre o seu lugar próprio e, a partir dele, construa as bases da sua participação na sociedade.

Enquanto académicos e profissionais que trabalham no campo da educação de adultos, precisamos de distância crítica, não podemos transformar-nos em simples repetidores das litánias habituais. Para isso, precisamos de tempo. Para pensar. Para discutir. Para discordar. Até para errar.

Este livro é um bom exemplo de autores que, dos dois lados do mar da língua portuguesa, pensam um conjunto alargado de temas relacionados com a educação e a formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: educação profissional, literacia, reconhecimento de adquiridos, educação de jovens e adultos (EJA), educação superior, etc. Coordenada por Rosanna Barros; Paulo Gomes Lima e Márcio Azevedo, esta obra permite uma comparação entre duas realidades distintas, abrindo novas possibilidades de reflexão e de análise, novas formas de pensar a educação de adultos, ideias que não se limitam a repetir as mesmas frases de sempre.

A educação de adultos é um campo onde se jogam muitas expectativas pessoais e sociais, onde se joga o futuro das pessoas, mas também o futuro das sociedades. Segundo a UNESCO, há 750 milhões de analfabetos no mundo. É uma das maiores vergonhas da humanidade. Mas, para além do analfabetismo, milhares de milhões de seres humanos têm profundas fragilidades e desigualdades do ponto de vista da educação. Não é possível trabalhar no campo da educação de adultos sem nos indignarmos, sem nos revoltarmos, à maneira de Camus, com esta situação. Não é possível trabalhar no campo da educação de adultos se não formos capazes de abrir novos futuros, de construir novas possibilidades de vida para os jovens e os adultos. Para isso, precisamos de tempo, de uma nova relação com o tempo, de dar tempo ao tempo.

António Nóvoa

Paris, 19 de Novembro de 2019

INTRODUÇÃO

Rosanna Barros (UALG)³, Paulo Gomes Lima (UFSCar)
& Márcio Azevedo (IFRN)

O Livro *Rumos da Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil* é uma obra científica que tem como objetivo trazer à discussão, em dois contextos da lusofonia, temas essenciais deste campo de conhecimento e de práticas, suscitando reflexão crítica, quer nos acadêmicos que pesquisam nesta área, quer nos profissionais que atuam em contextos diversificados nos quais a educação e formação de jovens e adultos (EFJA) tem marcado, e pode vir a marcar, presença. Para além disto, a sua produção visa igualmente aportar para o debate técnico-político evidências científico-pedagógicas e justificativas teórico-conceptuais que fundamentem a sua (re)consideração enquanto prioridade nas agendas de política pública educacional, tanto em Portugal como no Brasil.

Com efeito, a decisão política, quando democrática e empreendedora, terá sempre melhores resultados se partir da auscultação abrangente e representativa dos vários setores da sociedade que pretende regular. Desta forma, a governação global do setor da EFJA poderá beneficiar do conhecimento produzido e das pistas e recomendações elaboradas por investigadores com provas dadas na produção de conhecimento científico empiricamente balizado nesta área educacional, como é o caso dos autores dos 13 capítulos

3 Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais de Portugal através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

deste livro. Beneficiará igualmente da visibilização de problemas, expectativas e desafios identificados por educadores que atuam em variados contextos onde se expressa e materializa este campo de práticas socioeducativas e que, em diversos capítulos deste livro, foram ouvidos em moldes que pretendem ampliar os efeitos possíveis do seu saber contextualizado, endógeno e especializado, visando repercutir numa decisão política de nova geração, capaz de assumir a transferência de poder do centro para as periferias, moldando políticas públicas com características *botton up*, democratizadas e democratizantes.

Trata-se de um livro que, na sua esfera de ação, pretende ampliar a abertura ao debate, e respetivos eixos de possíveis pesquisas, ao investigador e educador do campo de EFJA no seu papel de fazedor de alternativas político-pedagógicas, ou seja, de produtor de caminhos múltiplos que desafiem os rumos demasiadamente monocromáticos com que a tendência neoliberal vem tecendo o futuro da humanidade. São 24 os autores de possibilidades que esta obra reuniu, articulou e interpelou. Serão muitos mais os leitores que, como sujeitos de ação, desmultiplicarão, talvez inspirados por estes contributos aqui reunidos, os efeitos educacionais que toda a ação de pensar as opções disponíveis comporta e adiciona às competências transversais necessárias ao cidadão do mundo atual.

É precisamente o cenário hodierno perpassado, mais radicalmente do que em épocas anteriores, por crescentes assimetrias artificiais geradoras de injustiças sociais que ameaçam a dignidade humana, o equilíbrio ambiental e a coexistência pacífica da diversidade dos seres vivos, de que somos apenas uma parte, que constitui o cosmos no qual urge (re)instituir uma visão ampla da educação, que, mudando o prisma com que se observa o que nos é familiar, possa contribuir para mudar comportamentos, tornando (ainda) possível considerar para hoje a coconstrução de um mundo melhor.

Ora, o balanço comparado com que está organizado este livro pretende, também, fazer expandir os horizontes, as hipóteses, as consonâncias, as inquietudes e as soluções para as problemáticas discutidas, configurando um leque

diverso de abordagens adotadas, de metodologias acionadas, de modelos mobilizados, de caminhos possíveis. Até a mesma língua com que este livro foi escrito, na sua primeira e segunda partes, se transmuta em especificidades de aquém e além-mar, deixando provas a favor da ideia humanista de que a policromia enriquece as criações humanas, tornando mais modestos os nossos egocentrismos.

Desta forma o leitor encontra neste livro múltiplos pontos de partida para refletir, que estão organizados sob a forma de capítulos distribuídos em três partes.

Na primeira parte, referente a realidades observadas em Portugal, abre-se o primeiro ato, em que o palco de intervenção é iniciado por um capítulo escrito pela mão de Fátima Antunes. Nele, a educação profissional e o ensino secundário são analisados. Este último, configurando-se hoje como o nível de educação a ser alcançado por toda a população jovem e adulta, é, aqui, criticamente interpelado pela autora, investigando e descortinando os múltiplos sentidos destas agendas educacionais globalmente instituídas. Segue-se um capítulo da autoria de Luís Rothes, no âmbito do qual a(s) realidade(s) da literacia e da educação básica de adultos são analisadas à luz dos atuais rumos em que se está a dar uma emergente construção de iniciativas políticas e programas públicos que apostam no seu desenvolvimento. Pelas mãos de Rosanna Barros e de Ilda Silva, dá entrada em cena o terceiro capítulo que pensa as especificidades portuguesas de governação do setor da educação e formação de adultos e oferece um olhar acerca do grau de importância atribuído ao reconhecimento de adquiridos experienciais na formação humana a partir das perceções atuais dos atores envolvidos nestas práticas. O quarto capítulo, da autoria de Paula Guimarães, atribui particular destaque à ressignificação que os educadores fazem da atual política pública para a educação e formação de adultos no âmbito da atribuição de sentidos associados ao reconhecimento, à validação e à certificação de competências. A múltiplas mãos, foi composto o quinto capítulo da autoria de Luís Alcoforado, de Cláudia Preguiça e de Mafalda Frias, que problematizam diversos aspetos referentes à maneira como as instituições e os seus agentes têm assumido as novas profissionalidades deste setor, centrando-se na atividade do mediador que desempenha funções no âmbito dos cursos de educação e for-

mação de adultos. O último ato desta primeira parte vem pela mão de Armando Loureiro, que analisa o processo de aprendizagem e de construção do saber dos trabalhadores da educação e formação de adultos.

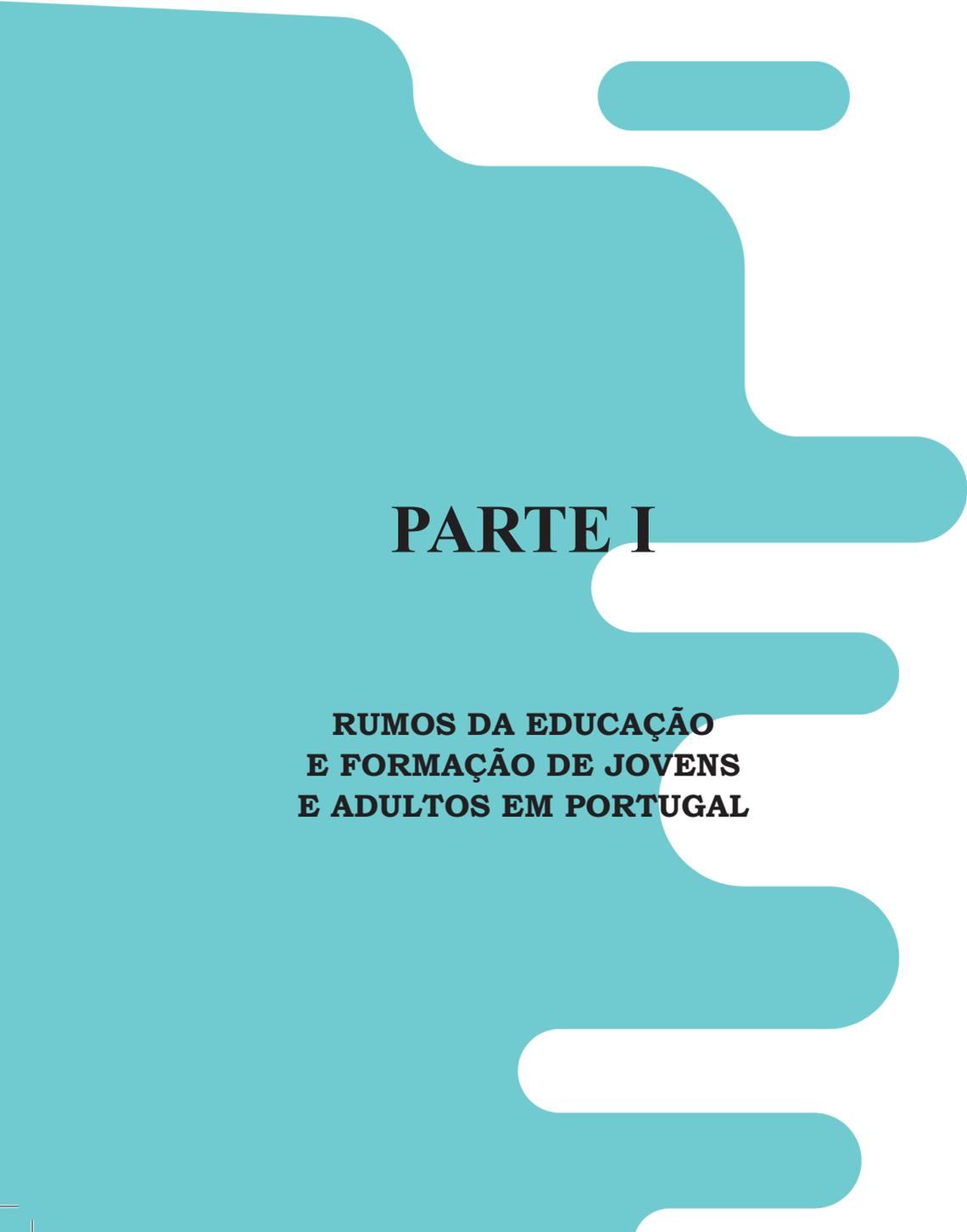
Por fim, um agradecimento reconhecido ao excelente trabalho de revisão linguística da I Parte deste Livro efetuado pela Mestre Dora Cristina Valério de Jesus Luís, com a habitual competência, rigor e prontidão que sempre coloca no trabalho que realiza.

Na segunda parte, referente a realidades observadas no Brasil, abre-se o segundo ato, em que o palco de intervenção é iniciado por um capítulo escrito pela mão de Paulo Gomes Lima. Nele, é discutida a agenda das políticas públicas para a educação, à luz dos planos nacionais de educação, e são problematizadas metas e estratégias hodiernas num quadro que reivindica a democratização do acesso e a universalização da educação para todos, enquanto direito social. Segue-se um capítulo, da autoria de Noêmia de Carvalho Garrido, em que são analisadas as iniciativas das políticas públicas para a educação de jovens e adultos, no sentido de consolidar um sistema de educação com a finalidade de concretizar e ampliar o direito à educação, à não exclusão e à permanência dos educandos-adultos no processo escolar. Pelas mãos de Adilene Gonçalves Quaresma, dá entrada em cena o terceiro capítulo que pensa as potencialidades da formação humana integral e transdisciplinar como perspectiva para o setor, discutindo as questões pedagógicas para essa integração a partir das experiências do programa integrar e do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. O quarto capítulo, da autoria de Shirleide K. de Oliveira Silva, de Emília M. da Tridade Prestes e de Dietmar K. Pfeiffer, reflete em torno de vários aspetos relacionados com as motivações de estudantes não tradicionais a frequentar o ensino superior brasileiro, a partir do caso da Universidade Federal da Paraíba, capturando e problematizando os fatores que impulsionam pessoas com mais de 30 anos a ingressarem e concluírem com sucesso os seus estudos na expectativa de se desenvolverem intelectualmente. Também a múltiplas mãos, foi composto o quinto capítulo da autoria de Lenina Lopes Soares Silva, de Márcio Adriano de Azevedo, de Maria Aparecida dos Santos Ferreira

e de Rita de Cássia Rocha, que reflete acerca das políticas de educação profissional para a educação de jovens e adultos, analisando o proeja e o projeto mulheres mil. O último ato desta segunda parte vem pelas mãos de Olívia Morais de Medeiros Neta, de Francisco das Chagas Silva Souza e de Francinaide de Lima Silva Nascimento, que desenvolvem uma análise da produção acadêmica nos programas de pós-graduação em educação que toma como objeto de estudo o proeja, visibilizando que estas pesquisas se concentram, principalmente, nas subtemáticas relacionadas com o currículo, as práticas pedagógicas, a política educacional, a formação para o trabalho, a instituição e a modalidade de ensino.

Na terceira parte do livro, um capítulo pensa os rumos da educação e formação de jovens e adultos num balanço comparado e constitui o ato de encerramento da ação. Este capítulo, da autoria de Rosanna Barros, de Dante Henrique Moura e de Ana Lúcia Sarmento Henrique, estabelece uma análise comparada fina entre duas medidas educacionais que visam o ensino integrado para jovens e adultos pouco escolarizados: o caso dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) em Portugal e o caso do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica (EB) na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) no Brasil. O capítulo oferece argumentos para considerar estas duas agendas como sendo bem-sucedidas na promoção da justiça social.

No seu todo, este é um livro ambicioso, mas despretenso, motivo pelo qual se oferece aos leitores em modo aberto e dialogante, para ser reinterpretado nas suas propostas, recontextualizado nos seus pormenores e reassumido noutros movimentos transformadores que também acreditem na investigação científica, crítica e engajada, enquanto uma das forças motrizes disponíveis para a mudança, pacífica mas firme, das situações de opressão, crescentemente radicalizadas na atualidade. Este é um tipo de contributo para a mudança social em que acreditamos e que é impulsionado, sobretudo, pela mudança de perspectiva com que se olha em redor, algo que a educação fundamentada em terreno humanista comprovadamente possibilita.



PARTE I

**RUMOS DA EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS EM PORTUGAL**

DEMOCRATIZAÇÃO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (2005-2018): MUDANÇAS RECENTES E SENTIDOS INCERTOS

Fátima Antunes

CIEd/Instituto de Educação, Universidade do Minho,
Braga, Portugal fantunes@ie.uminho.pt

INTRODUÇÃO

Se tomarmos como referência uma proposta de calendarização analítica das políticas públicas de educação em Portugal, este estudo⁴ situa-se no terceiro terço do prolongado período de cerca de 30 anos identificado como de *desenvolvimento do sistema democrático de ensino*, a partir de 1986 (RODRIGUES *et al.*, 2014, p. 38).⁵ De acordo com

4 A pesquisa que suporta este texto é financiada pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projeto UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

5 Na mesma proposta de calendarização analítica de políticas públicas de educação, entende-se que este período é antecedido por uma dinâmica de rutura e institucionalização de novas regras (1974 a 1985) que é precedida por uma

estes autores, as principais linhas de continuidade nas políticas públicas de educação, promovidas pelos XVI, XVII e XVIII governos constitucionais (GC), mesmo que apoiados por maiorias parlamentares, ora da coligação entre o Partido Social Democrata (PSD) e o Centro Democrático Social (CDS) (XVI GC, 2003-2005) ora do Partido Socialista (PS) (XVII e XVIII GC, 2005-2011), observam-se quanto a: escolaridade obrigatória de 12 anos; medidas de redução do insucesso e abandono escolares; alterações à administração e gestão do sistema educativo (cf. RODRIGUES *et al.*, 2014, p. 74).

Por sua vez, segundo os mesmos autores, as descontinuidades envolvem: a educação de adultos; a atenção ao 1º ciclo; a avaliação de desempenho de docentes com efeitos na progressão na carreira; o estatuto do ensino privado e a acentuação da diversificação do ensino secundário público (*ibidem*). De acordo com esta leitura, será expectável encontrar nessa mesma década áreas de políticas, quer envolvendo a democratização, quer fomentando a racionalização do sistema educativo, marcadas por uma considerável continuidade, e até mudança incremental, enquanto outras mostrarão certa instabilidade de sentidos, orientações e lógicas de ação.

O período em análise (2005-2018) tem, no domínio das políticas de participação na educação e na aprendizagem, três marcos de referência: (i) os Programas Europeus Educação & Formação 2010 e Educação & Formação 2020 (que integram indicadores de participação em educação e resultados no PISA); (ii) o período de intervenção externa e de políticas austeritárias; (iii) um governo apoiado pela esquerda parlamentar. Enquanto as primeiras referências influenciam todo o período, o segundo e o terceiro períodos correspondem, respetivamente, às legislaturas entre 2011-15 e 2015-2019.

Qualquer estudo que envolva a questão da democratização do ensino secundário em Portugal nas duas últimas

fase descrita como os antecedentes da democratização (1955 a 1974), nas últimas décadas do Estado Novo (RODRIGUES *et al.*, 2014, p. 38). Como se observa, a análise evocada incide sobre mais de 60 anos, dos quais até hoje (maio de 2019), 45 foram de vivência democrática.

décadas, necessariamente terá como referência sócio-histórica a expansão de processos de globalização e de adoção do projeto de constituição da sociedade e economia do conhecimento. Como foi frequentemente sublinhado, a “globalização é um processo e um projeto político com dimensões económicas, sociais, políticas e tecnológicas”. O desenvolvimento de uma economia de serviços ou baseada no conhecimento trouxe a educação para o centro da economia e para o topo das prioridades políticas: a educação é considerada um “recurso económico para as Nações” e o “meio para as pessoas progredirem” no contexto desta economia do conhecimento⁶. Assim, a adoção do Programa Global de Reformas conhecido como Estratégia de Lisboa (em 2000) e a opção pela Aprendizagem ao Longo da Vida assumiram como fundamentos expressos: “A União atribuiu-se hoje um novo objectivo estratégico para a próxima década: tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”⁷. Neste quadro, o ensino secundário foi politicamente definido como o nível de educação a ser alcançado por toda a população jovem e adulta e os diversos indicadores e parâmetros de referência que informam e alimentam o comparativismo globalizador e competitivo (CUSSÓ & D'AMICO, 2005) são a expressão quantitativa e mensurável desse objetivo político disseminado por todo o planeta. É também esta a conjuntura que realça o valioso contributo da educação profissional, como percurso de estudos que favorece a expansão quantitativa do acesso e do sucesso ao nível secundário, constituindo uma espécie de *uma outra educação* (SÁ & ANTUNES, 2012) porventura em múltiplos sentidos. Estes são enunciados e prosseguidos com declinações e práticas dos mais transformadores e vinculados à mudança social contra-hegemónica até àqueles mais conformes com respostas a problemas de controlo social e caminhos trilhados pelo realismo conservador ou mesmo pelo projeto congénere conhecido como revolução conservadora.

6 <http://www.nesse.fr/nesses/activities/research-mapping/globalisation-and-knowledge-economy>

7 http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm#1

Em Portugal, desde há mais de uma década que são consistentemente mais elevadas as taxas de escolarização dos jovens na idade *normal* (no sentido estatístico, entre os 15-17 anos) de frequência do ensino secundário do que o mesmo indicador neste nível de ensino; este facto é reconhecido como uma das consequências mais visíveis das taxas de insucesso escolar, acima do valor médio em organizações internacionais em que o país se integra: UE, OCDE (RODRIGUES *et al.*, 2018). É neste quadro que diversas medidas de política educativa foram desenvolvidas com resultados variados, plausivelmente concorrendo para a diminuição consistente e prolongada, primeiro das taxas de abandono escolar, agora dos indicadores de insucesso escolar, sugerindo que está em curso um processo de democratização do ensino secundário em que a educação profissional tem claramente um lugar. O debate em torno deste lugar é hoje inexistente, vincando o declínio da problematização sociológica e crítica da produção das desigualdades quando subordinada à naturalização sociológica de desigualdades (escolares e sociais) politicamente vistas como aceitáveis, como será o caso vertente. Este texto analisa, num primeiro momento, alguns elementos deste processo de *democratização* do ensino secundário com a educação profissional como *pivot*; num segundo momento argumenta-se em torno do debate sobre o ensino profissional até hoje, para interpe-lar o facto da simultaneidade da democratização quantitativa limitada e, porventura, de pendor segregativo (?) do ensino secundário com o progressivo esmorecimento do debate sobre essa *dualidade estrutural* (KUENZER, 2010).

2005/2011 -
A (SEGUNDA) EXPANSÃO
DO ENSINO SECUNDÁRIO:
UMA DEMOCRATIZAÇÃO (QUANTITATIVA)
LIMITADA.

A sociedade portuguesa conviveu até 2005 com as elevadas taxas de reprovação e de saída antecipada e as modestas percentagens de conclusão, em particular nos

Cursos Tecnológicos, a fileira de educação profissional no ensino secundário regular⁸. E aceitou durante uma década, não sem controvérsia, o modelo que continuamente as gerava. Essa estrutura do ensino secundário só viu alteradas as suas componentes fundamentais de estagnação, em termos de população abrangida e de respostas educativas, em 2004/2005, sob a pressão das políticas europeias de educação e de formação (cf. COMISSÃO EUROPEIA, 2002).

Que medidas foram tomadas quando se tornaram inaceitáveis as taxas de insucesso e de saída antecipada do ensino secundário, em particular dos Cursos Tecnológicos, à luz das prioridades e face à monitorização estreita pelas autoridades europeias? Por um lado, os Cursos Profissionais (até aí oferecidos com limitação de vagas apenas no subsistema de Escolas Profissionais, quase sempre privadas) passaram a ser oferecidos também nas escolas públicas, sem limitação de vagas (NEVES *et al.*, 2010); por outro lado, o exame nacional deixou de ser exigido para a conclusão do ensino secundário, também na fileira de educação profissional do ensino regular (Decreto-lei n° 24/2006 de 6 de Fevereiro).

Nos anos subsequentes, alterou-se muito significativamente o panorama do insucesso e da saída antecipada na educação profissional regular, e no ensino secundário no seu conjunto, de tal modo que, em 2010/2011, a taxa de transição/conclusão nas fileiras de educação profissional era de 81,6%, sendo que no conjunto do ensino secundário se cifrava nos 79,2%⁹ (cf. INE, 2012: 95) e a taxa de re-

8 As taxas de transição/conclusão no ensino secundário estavam em 78,7% em 1994/95; após a introdução do exame nacional no 12° ano, em 1995/96, aquele valor caiu mais de 11 pp. para 66,9%, continuando a baixar nos cinco anos seguintes até 60,6% em 2000/01, subindo novamente para 67,9% em 2004/05. De notar que, neste período temporal, a taxa de escolarização baixava também cerca de 5%. (cf. GEPE/INE, 2009: 65 e ss.).

9 Este valor aproxima-se, no final de mais de quinze anos, daquela que era a taxa de transição/conclusão no ensino secundário em 1994/1995, antes da obrigatoriedade da submissão ao exame nacional no 12° ano. De notar, no entanto, que, em 2010/2011, o ensino secundário havia alargado a sua cobertura da população jovem de 51,5% (em 1994/1995) para 72,5% (cf. <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o-987-7864>, acesso em 4 de junho de 2019).

tenção/desistência no ensino secundário havia passado de 31.9% em 2004/05 para 20,5% em 2010/11 (cf. DGEEC/DSEE/DEEBS, 2015: 34)¹⁰.

É de destacar ainda dados que relevam um dos vetores estruturais do nosso sistema de ensino: em 2013/2014, haveria 97% dos jovens de 17 anos, e 100% daqueles com 15 e 16 anos, envolvidos em modalidades de educação e formação, mas apenas 74,3% da população entre 15-17 anos frequentava o ensino secundário (cf. CNE, 2015, p. 72).

2011/2015 – FABRICAR A DESIGUALDADE NUM SISTEMA UNIVERSAL: DUALIZAR, DESESCOLARIZAR, PRIVATIZAR.

Mesmo se o conhecimento, o debate e os dados estatísticos divulgados se mostram insuficientemente elucidativos ou contraditórios, é possível colocar a hipótese de que o ano letivo de 2011/12 iniciou uma trajetória de canalização, para fora da escola, de jovens academicamente mais frágeis e/ou socioeconomicamente desfavorecidos com consequências expectáveis de segregação social e académica de instituições e dos percursos escolares.

Ainda em linha com políticas europeias — mas agora do chamado *ajustamento estrutural* na sequência do pedido de resgate financeiro de Abril de 2011 e da assinatura do Memorando de Entendimento (ME) de Maio seguinte, no quadro do que alguns cientistas sociais designam como “a economia política do retrocesso” (REIS, 2014) — o governo português assumiu uma política de cortes orçamentais em educação que, logo a partir de 2011 e no ensino secundário, se traduziu pela contenção de abertura de Cursos Profissionais nas escolas públicas, mas também nas escolas profissionais privadas, e pela ampliação das vagas no Sistema de Aprendizagem (SA).

Chegados a 2012 e à concretização da escolarida-

¹⁰ Este valor é relativo ao Continente, não incluindo, portanto, as Regiões Autónomas de Madeira e Açores. No entanto, atendendo ao valor da taxa de transição/conclusão, pode inferir-se que, para Portugal, a taxa de retenção/desistência deveria atingir os 20,8% (cf. documentos referenciados).

de obrigatória de 12 anos (Lei n.º 85/2009), o XIX Governo Constitucional pareceu tentar restabelecer certa continuidade com o percurso anterior a 2005 num contexto substancialmente diferente. Assim, logo desde 2011, uma fração crescente de jovens, económica e socialmente desfavorecidos e academicamente mais frágeis, terá sido canalizada para uma via de educação mínima e tendencialmente fora da escola — os Cursos de Aprendizagem (CA). O aumento exponencial dos inscritos nos Cursos de Aprendizagem, a contenção de matriculados nas escolas secundárias e em Cursos Profissionais (CP) e a distribuição dos novos frequentadores, segundo dados oficiais referentes a 2012 e 2013 (DGEEC/DSEE/DEEBS, 2015), indicam os contornos de uma política de colocação de diferentes segmentos sociais e académicos de jovens em contextos e processos de educação e formação de nível secundário distintos, alinhados com desiguais percursos futuros.

Ainda em 2012, foram agravadas as condições de acesso ao ensino superior, para os diplomados dos cursos de ensino secundário de dupla certificação, com a multiplicação de exames obrigatórios em programas não lecionados nos seus cursos; em 2013, foram alterados os currículos dos cursos profissionais, em sentidos que distanciam ainda mais as aprendizagens aí reforçadas (em contexto de trabalho), face aos requisitos de prosseguimento de estudos no ensino superior. Por outro lado, foram criadas vias paralelas de conclusão do ensino secundário, Cursos Vocacionais, e de acesso ao ensino superior, Cursos Técnicos Superiores Profissionais (Cursos TESP) (qualificação de nível 5, diploma sem grau). Em 2014, no Plano Nacional de Reformas apresentado à Comissão Europeia, o Governo afirmava o Projeto do *Ensino e Formação Profissional Dual*: um “sistema dual como única modalidade de educação e formação de dupla certificação” (Portugal, 2014: 36-39), que não chegou a ser concretizado, ainda que tenha chegado à forma de Projeto de Decreto-Lei, a ser frequentado em 2020 por 100.000 estudantes.

2016-2018: AS METAS EUROPEIAS E AS OPÇÕES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: UMA DEMOCRATIZAÇÃO QUANTITATIVA? SEGUNDO UMA MODALIDADE: IGUALITÁRIA? SEGREGATIVA? UNIFORME?

Neste período muito recente, o XXI Governo Constitucional (GC) (2015-2019) manteve a orientação de universalizar a participação no ensino secundário, elevando a taxa de escolarização e reduzindo a taxa de abandono e insucesso, ao mesmo tempo que foram desenvolvidas diligências para alargar a base social dos estudantes do ensino superior. Para esse efeito, entre outras medidas, tem-se deitado mão de um instrumento como os Cursos TESP (que, como se refere acima, atribuem um diploma sem grau), acompanhado de uma orientação da sua creditação para efeitos de obtenção do grau de licenciatura e da tentativa de alteração da hegemonia do modelo de acesso ao ensino superior desenhado para os Cursos Científico-Humanísticos do ensino secundário.

Alain Prost argumenta que “quando os efetivos do sistema escolar aumentam massivamente num dado nível, constata-se uma melhoria da representação dos grupos sociais que até aí não tinham acesso a esse nível. Deste ponto de vista massificação e democratização estão ligadas [...]. Mas, trata-se da democratização «quantitativa»” (PROST, 1999, p. 7). A democratização *qualitativa*, que consistiria na diminuição das desigualdades sociais entre percursos escolares, apresenta relações mais complexas e contraditórias com a expansão da escolarização (MERLE, 2000). Este

último autor observa três modalidades de democratização, *igualizadora*, *segregativa* e *uniforme*, em que o aumento das taxas de escolarização é acompanhado respetivamente por: *aproximação* da presença das diversas categorias sociais nas diferentes fileiras; *concentração* em certas vias ou *manutenção* da composição de cada fileira (*ibidem*). O que conhecemos sobre o ensino secundário em Portugal sugere que a democratização *quantitativa* que vivemos se tem vindo a traduzir por uma forte concentração de segmentos populacionais recém-chegados ao ensino secundário nas fileiras profissionalizantes (ANTUNES & SÁ, 2013; FERNANDES *et al.*, 2019), porventura mais recentemente naquelas desescolarizadas e externalizadas, como os Cursos de Aprendizagem (cf. LEITE, 2017, p. 79-85).

Nesse sentido, a democratização quantitativa limitada, quer do ensino secundário, quer do ensino superior passaria crucialmente por estabelecer o prosseguimento de estudos como possibilidade (estatística e socialmente) *normal* de todo o ensino secundário. No entanto, não apenas essa possibilidade está bem longe de se concretizar, como os dados estatísticos oficiais conhecidos sustentam interpelações fundadas sobre qual a natureza desta democratização, em particular do ensino secundário, tendo em vista as observações seguintes (em 2016/17):

- uma *concentração* acrescida nos Cursos Científico-Humanísticos (CCH) de alunos cujo nível de escolaridade dominante na família é pelo menos o ensino secundário (69,5% face a 49,7% em 2007/08) (FERNANDES *et al.*/ DGEEC, 2018, p. 9);

- uma *concentração* nos CCH dos estudantes sem reprovações anteriores (85,4% face a 81,3% em 2007/08) (*ibidem*, p. 22);
- uma *aproximação* (face a 2007/08) entre o peso percentual de inscritos nos Cursos Profissionais (CP) cujo nível de escolaridade dominante na família é pelo menos o ensino secundário (41,3%) e aqueles em que o nível de escolaridade dominante na família não excede o ensino básico

(58,7%)¹¹ (FERNANDES *et al.*/DGEEC, 2018, p. 9);

- o *fosso* entre o peso percentual dos diplomados dos CCH e dos CP que, em 2015/16, prosseguiram estudos após a conclusão dos cursos (80% vs 16%, respetivamente) (DOMINGOS, BAPTISTA & DGEEC, 2018, p. 4, 6).

Nesse sentido há já vários anos é plausível colocar a hipótese de que a democratização do ensino secundário observada há mais de uma década se traduz pela elevação das taxas e do nível de escolarização da população relevante (*democratização quantitativa*), segundo uma modalidade *segregativa* (que verifica e mantém diferenciais significativos, quanto à presença dos diversos segmentos da população, com concentração e representação distorcida nas várias fileiras).

UM DEBATE PORTUGUÊS: AS FILEIRAS PROFISSIONAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO, REDUTOS, DESVIOS OU DESVÃOS?

Numa apreciável extensão, o debate sobre o ensino secundário e sobre a educação profissional confundem-se em Portugal. Desde os anos 80, o debate sobre a organização do ensino secundário tem verificado intensidade variável, nunca desaparecendo completamente dos temas em discussão, ainda que assumindo contornos distintos ao longo destas cerca de três décadas. A chamada ‘unificação’ do ensino secundário, em 1975¹², na sequência da instauração da democracia em Abril de 1974, criou um ciclo curricular comum de três anos, abrangendo o chamado ‘ciclo secundário inferior’ (7º, 8º e 9º anos de escolaridade). Entre 1978 e

11 Em 2013/14, 3 anos antes, esta aproximação foi mais efetiva, verificando 43.7% e 56.3%, respetivamente.

12 Nessa época, o ensino secundário compreendia cinco anos curriculares, do 7º ao 11º anos de escolaridade e estava dividido em dois ciclos designados ‘ensino secundário unificado’ (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) e ‘curso complementar do ensino secundário’ (10º e 11º anos de escolaridade).

1983, ocorreu um período em que o chamado ‘ciclo secundário superior’ (10º e 11º anos) não incluiu qualquer curso de educação profissional, que foi introduzido apenas com a criação, em 1980, de um designado ‘12º ano profissionalizante’. Em 1983, a organização curricular do ensino secundário voltou a integrar fileiras de educação profissional que nunca mais deixaram de fazer parte da estrutura deste nível de ensino. Também desde essa época o debate em torno da educação profissional tem permanecido na agenda educacional, ainda que tematizado de modos diferenciados. De seguida, procura-se contribuir para sinalizar e compreender mudanças ocorridas no debate científico, político e educacional sobre o ensino secundário e a educação profissional no período democrático, entre 1974 e a atualidade.

Da problematização à naturalização da dualidade estrutural, o confinamento do debate.

Num estudo do debate sobre o ensino profissional nos anos oitenta e noventa, identificavam-se três discursos e concepções sobre educação: a diversificação da educação; a democratização da educação e a escola democrática. Argumentava-se que os dois primeiros discursos e concepções assumiam, com fundamentações e projetos distintos, a criação de percursos curriculares e/ou institucionais diversos para diferentes categorias de jovens, enquanto o terceiro discurso e concepção propunham a diferenciação individual de percursos no seio do currículo comum. Isto é, prosseguia a argumentação, esta última posição procurava desafiar as respostas educativas e curriculares das outras perspetivas, sobretudo discutindo os dualismos e dicotomias entre culturas e saberes académicos, técnicos e práticos e entre certificações escolares e profissionais, quer aqueles evocassem os ‘interesses’ dos jovens ou as ‘necessidades’ da economia (cf. ANTUNES, 1998; AZEVEDO, 2014, p. 450 e ss).

Até ao final da década de noventa, o debate permaneceu intenso, com discursos e projetos reconhecíveis, sustentados por protagonistas também eles identificáveis; nos últimos cerca de 15 anos, as preocupações em torno do ensino secundário e da educação profissional foram-se deslocando paulatinamente para enfatizar cada vez menos

as questões e implicações em termos dos projetos de sociedade que convocam. Por outro lado, o insucesso, o abandono, a inclusão e exclusão escolares tendem a aparecer predominantemente interpretados como problemas socioescolares a que as fileiras profissionais (de natureza remediativa no ensino básico e alternativa ao currículo acadêmico no ensino secundário) são frequentemente chamadas a responder, mesmo se as interrogações em torno da democratização e do direito à educação continuam a ser, por alguns, convocadas.

Num certo sentido, o debate científico, político e educativo em torno do ensino secundário e do lugar da educação profissional no projeto de educação dos cidadãos tem vindo a ficar confinado às estruturas e respostas educativas existentes, raramente se discutindo o currículo e os programas como *construção social* e *fenómenos do conhecimento socialmente organizado*, envolvendo portanto relações de poder e saber e, nessa medida, envolvendo projetos societais e lutas culturais (YOUNG, 2016).

Tal despolitização do debate correspondeu ao seu fechamento, de tal modo que é praticamente impossível encontrar hoje uma problematização das propostas curriculares que questione a exclusão da educação profissional, quer do currículo comum ao longo de toda a educação básica regular, quer dos currículos das fileiras académicas do ensino secundário. Ao mesmo tempo, aquele mesmo processo de confinamento do debate educativo às estruturas e respostas educativas existentes traduz-se pela naturalização quer do currículo académico padronizado do ensino básico regular, quer das designadas alternativas profissionalizantes para os públicos penalizados pelo insucesso e abandono escolares, após anos de sucessivos malogros do formato curricular dominante. Em 2013 argumentava-se

[...] a organização da educação de todos devia integrar uma componente de educação profissional. A combinatória das diversas componentes da educação (profissional, artística, física, científica, tecnoló-

gica) devia poder variar dentro de alguns parâmetros, de modos diversos, permitindo percursos diferenciados, com a mesma valorização e igual diploma. Sem que essa diferenciação acarretasse uma desvalorização de estatutos ou dificuldades acrescidas para os alunos. (...) Não temos apenas a alternativa entre padronização ou dualização. Mas o debate político e educacional está fechado nesta dicotomia. Por toda a Europa, os modelos que encontramos assentam em vias de ensino completamente distintas. (LOBO & ANTUNES, 2013)

Esse empobrecimento do debate educativo tem expressão na total ausência de questionamento da estrutura curricular do ensino secundário com, por um lado, a fileira académica de onde está completamente arredada a educação profissional e, por outro lado, a fileira profissional maioritariamente frequentada por segmentos da população académicamente mais frágeis e socioeconomicamente mais desfavorecidos.

A esta despolitização e confinamento do debate socioeducativo não é alheia a orientação que as políticas educativas europeias vêm assumindo, frequentemente ecoando agendas impulsionadas por poderosas organizações internacionais como a OCDE.

Na primeira metade dos anos 90 do século XX, apontava-se em Portugal a deslocação do debate educativo do eixo da democratização para o da modernização da educação e da sociedade (CORREIA; STOLEROFF & STOER, 1993); este movimento é, nesse tempo, fortemente alimentado pelas aspirações e expectativas impulsionadas pela adesão à (então Comunidade) União Europeia (em 1986). Na verdade, é ao longo dos anos 90 que paulatinamente a chamada *dualidade estrutural* (KUENZER, 2010) com expressão no ensino secundário é naturalizada, no sentido de que esmorece a controvérsia científica e académica pública

que despertou nas décadas anteriores e progressivamente se ausentam as vozes que a questionam no debate acadêmico, socioeducativo e político. Reconhece-se, hoje, que as fileiras acadêmicas e profissionais se distinguem pelo seu estatuto escolar e social estratificado, são frequentadas por públicos com origens e trajetórias sociais e acadêmicas distintos e estão em regra associadas a oportunidades de vida e destinos sociais desiguais. Mas este (re)conhecimento tende a não ser reflexivamente incorporado para alargar o debate à problematização das atuais estruturas educacionais e opções políticas para o ensino secundário. De acordo com o conhecimento de que se dispõe, datará de há mais de dez anos um último texto que, já de forma rara para a época e no âmbito do debate público (acadêmico e político) sobre educação, problematiza a organização do ensino secundário, associando estas escolhas educacionais e políticas a projetos e dinâmicas sociais e questionando a naturalização da dicotomia entre padronização e dualização curricular (cf. COIMBRA, 2007).

Entretanto, outras questões foram tematizadas e ganharam centralidade no debate sobre o ensino secundário: desde 2001, a publicação, a partir de resultados nos exames nacionais finais, de *rankings*, cujos critérios e metodologias favoreceram a colocação de escolas privadas nos lugares cimeiros da lista ordenada (ANTUNES & SÁ, 2010; MELO, 2010; ALVES, 2010); desde 2004, os elevados níveis de (insucesso e) saída antecipada, agora cruamente visibilizados em frequentes relatórios europeus (AZEVEDO, 2014). Nesse sentido, a naturalização da estrutura curricular dual do ensino secundário é acompanhada da consagração de uma perspectiva de excelência acadêmica baseada em *rankings* simplistas de desempenhos acadêmicos (CORTESÃO *et al.*, 2007; ANTUNES, 2009) que alimentam dinâmicas concorrenciais entre escolas com efeitos múltiplos, polarizadores e frequentemente na cumulatividade de (des)vantagens em certos públicos e estabelecimentos escolares.

Entretanto, e já muito próximo dos dias de hoje, o debate sobre o ensino secundário e a educação profissional em Portugal naturalizou também as implicações da dualidade estrutural do ponto de vista da democratização social

ou da educação. Desde 2005, num movimento amplamente suportado em relatórios e orientações da OCDE e em políticas também da UE, essa opção de dualização das estruturas do ensino secundário é glorificada em múltiplos sentidos, inclusive pela adoção do objetivo político-educacional de alcançar a frequência de 50% dos inscritos em cada uma das vias (académica e profissional). Isto porque a fileira da educação profissional é entendida como a via que favorece a concretização da universalização do nível secundário de educação e dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Esta visão tem suporte na realidade de alguns países, ao mesmo tempo que se verifica que, na Europa e no mundo, os sistemas de ensino secundário e a educação profissional mostram estruturas muito diversas, de acordo com a sua história. Por outro lado, é igualmente possível constatar-se que esta diversidade de estruturas está associada a expressões muito variáveis de desigualdades sociais, económicas e culturais entre os frequentadores, incluindo as discrepâncias entre as oportunidades de acesso a níveis superiores de estudos e de oportunidades de vida.

Desse modo, no âmbito do debate educativo e político, a valorização da educação profissional ocorreu, em Portugal entre 2005-2011, sob a égide de proporcionar uma ‘oportunidade nova’ e como um desígnio de universalizar a frequência do ensino secundário. Se claramente se encontra a preocupação de ‘educar toda a geração’, é ainda notório que são secundarizadas as questões que se podem colocar ao fato de a dualidade estrutural do ensino secundário assentar em produzir e reproduzir desigualdades socioculturais que minorizam o direito à educação como direito humano fundamental e a democratização da educação e da sociedade como um objetivo sem fim. É como se o fechamento do debate educativo e político, numa ortodoxia inibidora de interrogações à dicotomia entre padronização e dualização curricular, sem capacidade reflexiva e, assim, incapacitado de construir respostas, traduzisse, sobretudo, a hegemonia de um realismo conformista e conservador, interessado ou resignado à persistência das consequências daquela dicotomia: a permanência de desigualdades e a desvalorização escolar e social da educação profissional.

No entanto, na União Europeia e, como se referiu atrás, durante o XIX Governo Constitucional Português (2011-2015), uma expressão particularmente desqualificante (para a educação profissional) da glorificação da dualidade estrutural do ensino secundário tornou-se dominante: a promoção do modelo de Aprendizagem dual como ex-libris da ‘reforma da educação e formação profissional’ (vocational education and training, VET) nos Estados-membros. Esta tem vindo a ser fortemente incitada no âmbito do processo de Repensar a educação, em curso desde 2012, sob a égide do Ministro da Educação Alemão e da Comissão Europeia que lançou mesmo, como política oficial da União Europeia em 2013, a Aliança para a Aprendizagem (apprenticeships) (cf. ANTUNES, 2016).

A FECHAR

Acácia Kuenzer define o processo de *inclusão excludente* como uma tendência marcante no ensino médio, tal como o processo de *exclusão includente* no mercado de trabalho, do Brasil (KUENZER, 2007); estes conceitos podem ser tão relevantes para analisar criticamente o ensino secundário português como os conceitos de *democracia quantitativa* e *democracia segregativa* criados para analisar o ensino secundário francês. São estes últimos conceitos pertinentes para discutir e descrever o ensino médio brasileiro? Se estes conceitos descreverem as realidades brasileira, portuguesa e francesa, qual o significado deste encontro perturbante com realidades paralelas em dois países semiperiféricos — de hemisférios diferentes, com histórias longínquas e próximas muito diversas mas também com afinidades — e um país do centro europeu? Colonização académica ou força da teoria?

REFERÊNCIAS

ALVES, José Matias. Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvi-

to Humano, n.º 1, p. 67-74, 2010.

ANTUNES, Fátima. Políticas educativas para Portugal, anos 80/90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

ANTUNES, Fátima. Facetas da democratização: uma escola exigente. *Educação em Revista*, v. 25, n.º 2, p. 73-106, 2009.

ANTUNES, Fátima. A via sinuosa: formar uma elite ou educar um povo? Políticas educativas e desenvolvimentos recentes no ensino secundário. *Revista Diversidades*, n.º 40, p. 8-13, 2013.

ANTUNES, Fátima. Economising education: From the silent revolution to rethinking education. A new moment of Europeanisation of education? *European Educational Research Journal*, v. 15, n.º 4, p. 410-427, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1177/1474904116641696>.

ANTUNES, Fátima & SÁ, Virgínio. Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n.º 45, p. 468-486, 2010.

ANTUNES, Fátima & SÁ, Virgínio. Perfis sociológicos e trajetórias escolares nas fileiras do ensino secundário. In SILVA, Bento; ALMEIDA, Leandro; BARCA, Alfonso; FRANCO, Amanda & MONGINHO, Rita (Orgs.), *Atas XIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (p. 747-762). Braga: CIEd/UM, 2013.

AZEVEDO, Joaquim. Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In: RODRIGUES, Maria de Lurdes (org.). *40 anos de políticas de educação em Portugal*, vol. I: A construção do sistema democrático de ensino (p. 411-468). Coimbra: Almedina, 2014.

CNE — Conselho Nacional de Educação. *Estado da educação 2014*. Lisboa: CNE, 2015.

COIMBRA, Joaquim Luís. Novas oportunidades na educópolis: Ensaio para uma política de aprendizagem ao longo da vida. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Políticas de educação-formação: estratégias e práticas (p. 119-140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

COMISSÃO EUROPEIA. Educação e formação na Europa. Sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2002.

CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Alan D. & STOER, Stephen R. A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. Cadernos de Ciências Sociais, Porto, n.ºs 12/13, p. 25-51, 1993.

CORTESÃO, Luiza (coord.); STOER, Stephen; ANTUNES, Fátima; ARAÚJO, Deolinda; MACEDO, Eunice; MAGALHÃES, António; NUNES, Rosa & SÁ COSTA, Alexandra. Na Girândola de Significados. Polissemia de Excelências em Escolas Portuguesas do Século XXI. Porto: Livpsic Legis Editora, 2007.

CUSSÓ, Roser & D'AMICO, Sabrina. From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics. Comparative Education, v. 41, n.º 2, p. 199-216, 2005. DOI: 10.1080/03050060500037012.

DGEEC/DSEE/DEEBS — DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA/DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO/DIVISÃO DE ESTATÍSTICAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO. Regiões em números 2013/2014 — Norte, vol. I. Lisboa: DGEEC, 2015.

DOMINGOS, Ana; BAPTISTA, João Oliveira/Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Transição entre o ensino secundário e o ensino superior: 2015/16-2016/17. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2018.

FERNANDES, Susana; PEREIRA, Patrícia; DUARTE Joana; CASTRO, Luísa Canto e/Equipa de Estudos de Educação e Ciência (EEEC)/Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Estudantes à entrada do ensino secundário em 2016/17. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2018.

FERNANDES, Susana; PEREIRA, Patrícia; DUARTE Joana & CASTRO, Luísa Canto e/Divisão de Estudos e de Gestão do Acesso a Dados para Investigação (DEGADI)/Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Estudantes à saída do secundário em 2017/2018 (Dados provisórios). Lisboa: Direção de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2019.

GEPE/INE — Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Instituto Nacional de Estatística. 50 anos de estatísticas da educação, vol. I. Lisboa: GEPE/INE, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.º 100, p. 1153-1178, 2007.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n.º. 112, 851-873, 2010.

INE — INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Anuário estatístico da região norte 2011. Lisboa: INE, 2012.

LEITE, António. Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: estudo com alunos do sistema aprendizagem em alternância. Tese de Doutoramento, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/28411>. Acesso em: 16 abr. 2019.

LOBO, Andreia & ANTUNES, Fátima. É muito arriscado discutir qualquer formação com base na empregabilidade. *Educare.pt*, Portal da Educação (entrevista a Fátima Antunes, 13 fevereiro 2013), 2013. Disponível em: <http://www.>

educare. pt/educare/Detail.aspx. Acesso em: 4 jun. 2019.

MARTINS, Susana. Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, v. 49, p. 141-161, 2005.

MELO, Benedita Portugal. Traços da retórica produzida sobre o “efeito de escola”: análise exploratória da opinião difundida na imprensa escrita e das representações dos professores do ensino secundário. *Sociologia, Porto*, v. 20, p. 291-305, 2010.

MERLE, Philippe. Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, v. 55, n.º 1, p. 15-50, 2000.

NEVES, António O. das (coord.); PEREIRA, Catarina; SANTOS, Filipa; GODINHO, Rui & PEREIRA, Tiago. Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações. Lisboa: ANQ/IESE, 2010. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1&f=1&&cn=6224AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA>. Acesso em: 13 ago. 2013.

PORTUGAL. Estratégia Europa 2020. Ponto de Situação das Metas em Portugal, 2014. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000059187/>. Acesso em: 7 jul. 2014.

PROST, Antoine. L'enseignement s'est-il démocratisé? Mille ans d'école. Les collections de l'histoire, 6, p. 76, 1999. Disponível em: <http://www.histoire.presse.fr/collections/mille-ans-d-ecole/l-enseignement-s-est-il-democratise-07-10-1999-9648>. Acesso em: 20 out. 2015.

REIS, José (coord.). A economia política do retrocesso. Crise, causas e objetivos. Coimbra, Almedina/CES, 2014.

RODRIGUES, Maria de Lurdes; SEBASTIÃO, João; MATA, João T.; CAPUCHA, Luís; ARAÚJO, Luísa; SILVA, Mariana V. & LEMOS, Válter. A construção do sistema democrático de ensino. In RODRIGUES, Maria de Lurdes (org.), 40 anos

de políticas de educação em Portugal, vol. I: A construção do sistema democrático de ensino. Coimbra: Almedina, p. 35-88, 2014.

RODRIGUES, Maria Lurdes; ALÇADA, Isabel; CALÇADA, Teresa & MATA, João. Apresentação de resultados do projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal, 2018. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/>. Acesso em: 7 maio 2019.

SÁ, Virgínio & ANTUNES, Fátima. Uma outra educação? Um lugar de exclusão? Sobre os Cursos de Educação e Formação na voz de alunos e professores. In THOMÉ, Nilson & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs.), Educação: história e política. Uma discussão sobre processos formativos e socio-culturais (p. 57-99). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

YOUNG, Michael F. D.. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Cadernos de Pesquisa, v. 46, n.º 159, p. 18-37, 2016. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143533>.

LITERACIA E EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS EM PORTUGAL: REALIDADE E DESAFIOS POLÍTICOS

Luís Rothes

Politécnico do Porto. l.rothes@ese.ipp.pt

INTRODUÇÃO

A literacia, encarada como a capacidade de leitura e escrita, com base em diversos materiais escritos de uso corrente na vida quotidiana, constitui hoje uma base essencial para o desenvolvimento de outras competências fundamentais, incluindo as relacionadas com o cálculo ou com as tecnologias da informação e da comunicação, a saúde, a aprendizagem ou a participação cívica.

A promoção da literacia e de outras competências básicas dos adultos constitui, por isso, uma das prioridades das políticas educativas e um desafio crucial para as sociedades contemporâneas (OCDE, 2016; UNESCO, 2016). É por isso que, em diversos países, se estão a adotar importantes iniciativas políticas e programas públicos que apostam no desenvolvimento da literacia e das outras competências reconhecidas como indispensáveis para a vida adulta nos nossos dias.

O governo português desencadeou, também, o processo de elaboração de um *Plano Nacional de Literacia de Adultos*, contando com a parceria da Associação Europeia para a Educação de Adultos e o suporte da Comissão Europeia, através do Serviço de Apoio à Reforma Estrutural. O presente trabalho considera alguns dos elementos de carac-

terização da realidade portuguesa que constam do relatório de pesquisa que constitui uma das componentes do conjunto de trabalhos preparatórios associado à elaboração desse plano (ROTHES, QUEIRÓS & MOREIRA, 2019).

Assim, no presente capítulo, começa-se por avançar com um breve esforço de clarificação conceptual, para depois se avançar com a caracterização da situação e necessidades fundamentais do campo da educação e formação de adultos em Portugal, tendo como intenção sugerir, depois, alguns dos principais desafios que se colocam quando se perspetivam novos programas públicos focados no propósito de promover a literacia e a educação básica de adultos.

LITERACIA E EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS

ALFABETIZAÇÃO E LITERACIA

Os conceitos de alfabetização e de literacia são obviamente teoricamente elaborados e resultam de um processo de construção sócio-histórica. A própria emergência do campo da educação de adultos, ao longo do século XIX e no quadro da afirmação da Modernidade, esteve muito associada ao esforço de alfabetização de adultos, através de dois processos complementares: a formação de sistemas escolares nacionais e o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (SILVA, 1990, p.11).

Este esforço de instrução elementar dos adultos é complementar ao desenvolvimento do sistema escolar, mesmo em Portugal, onde o processo de alfabetização se revelou muito lento. Apesar de algumas medidas empreendidas tanto no tempo do liberalismo como da 1ª República, as taxas de analfabetismo permanecerão muito elevadas: em 1878, a taxa de analfabetismo da população com idades iguais ou superiores a 7 anos era de 78%; em 1911, logo após a implantação da República, essa taxa era de 69%; e, em 1930, quatro anos depois da instalação da ditadura, era ainda de 62% (CANDEIAS, 2001, p.55).

O período posterior ao fim da 2.^a guerra mundial foi também marcado pelo ressurgimento das preocupações de alfabetização dos adultos e de reforço dos movimentos de educação popular em diferentes regiões do planeta, ainda que, em Portugal, estes processos tenham sido claramente penalizados pela persistência do regime político ditatorial. Portugal consegue melhorar as suas taxas de alfabetização, mas a verdade é que tal acontece numa altura em que, na generalidade dos países europeus, essas taxas se tornavam progressivamente residuais.

Em Portugal, as taxas permanecem muito elevadas e, no Censos de 1970, a taxa da população residente analfabetada, com 10 e mais anos, era ainda de 25,7%! Com a democratização do país, a partir de 1974, os resultados irão melhorar, ainda que a realidade permaneça difícil e as políticas públicas neste setor continuem marcadas por inconsistências e insuficiências evidentes.

A par dos avanços que se foram verificando na alfabetização, neste pós-guerra, um pouco por todo o mundo, a educação de adultos foi, progressivamente, assumindo intenções de promoção de competências educativas e sociais mais amplas. A alfabetização passou de um conceito literal a funcional. A UNESCO teve um papel importante nesta transição, advogando que “é funcionalmente alfabetizada uma pessoa capaz de exercer todas as atividades para as quais a alfabetização é necessária, no interesse do bom funcionamento do seu grupo e da sua comunidade e, também, para lhe permitir continuar a ler, escrever e calcular, tendo em vista o seu próprio desenvolvimento e da comunidade a que pertence” (UNESCO, 1962).

A afirmação desta renovada conceção de alfabetização confirma a existência de entendimentos mais abrangentes do trabalho educativo com adultos e de novas perspetivas programáticas para o setor: alargam-se as competências reconhecidas como fundamentais para que um adulto se possa considerar alfabetizado, expande-se o universo dos adultos que se considera necessário abranger e, sobretudo, modificam-se os processos de concretização da ação alfabetizadora. Efetivamente, ao enfatizar-se o papel instrumental da alfabetização e ao afirmar-se a sua importância para o de-

envolvimento, consciente e crítico, das tarefas económicas e também sociais e cívicas, a alfabetização desescolariza-se. Há uma dupla expansão da ação alfabetizadora: passa a assumir um carácter permanente – já não se trata apenas de possibilitar o domínio da leitura e da escrita – e multiplicam-se os espaços sociais onde se justificam e desenvolvem as intervenções educativas alfabetizadoras.

É no quadro deste processo de renovação conceptual que foi ganhando relevo, também em Portugal, a mobilização do conceito de literacia: “define-se então literacia como: as capacidades de processamento de informação em cada momento indispensável à vida social quotidiana, sendo certo que o nível desta informação é cada vez mais exigente” (BENAVENTE et al., 1996: 4). As dificuldades em matéria de literacia são assumidas como um problema social e não como “handicap” das pessoas: não está em causa a sua riqueza cultural, mas a fragilidade em que são colocadas por um contexto social em transformação acelerada.

Entretanto, a variedade de sentidos usados para falar de literacia, em contextos de educação e formação de adultos, aconselha a que se procure uma terminologia que seja clara, respeitadora e adequada ao propósito comunicativo. A literacia deve ser encarada como a capacidade de leitura e escrita (incluindo, claro, ler e escrever digitalmente), com recurso e com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal). É, pois, uma capacidade distinta da que está presente no registo oral, ainda que a ele esteja fortemente ligada. A literacia constitui, ainda, uma base essencial para o desenvolvimento de outras competências, incluindo as que se relacionam com o cálculo ou com as tecnologias de informação e comunicação, a saúde ou a participação cívica. As competências de literacia são também indispensáveis como fundamento para a participação dos adultos nas dinâmicas de aprendizagem muito diversas que marcam a vida social contemporânea.

É verdade que o conceito de literacia vem sendo alargado, de modo a englobar outras competências consideradas fundamentais, ou chave, nas sociedades atuais (ÁVILA, 2008). Será útil, contudo, por uma questão de clareza, não

dar ao conceito de literacia outros usos habituais, como o que corresponde à descrição da capacidade de cálculo (preferencialmente designada como numeracia) ou alguns mais difusos, como o de “literacia cultural” ou o de “literacia emocional”. Porém, é igualmente importante reconhecer que aquela aceção mais ampla existe e contribui para o entendimento de que o conceito de literacia pode ser mobilizado para todos os tipos de capacidades, intelectuais e outras, e para a afirmação da necessidade de as promover, tanto em termos individuais como sociais. Isso favorece, em parte, os discursos de desgraça ou pânico sobre a presumida queda dos níveis de literacia (DUNCAN & SCHWAB, 2015).

O conceito de literacia define-se, pois, por duas características essenciais: permitir a análise da capacidade efetiva de utilização na vida quotidiana das competências de leitura e escrita; e remeter, numa abordagem não dicotómica, para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de profundidade e amplitude distintos, os quais não são confundíveis com os níveis de habilitação escolar formal. Sublinhe-se, entretanto, para evitar desentendimentos habituais, que não são as pessoas que se distribuem por níveis, mas sim as suas competências.

O que nos parece fundamental é sublinhar que o desenvolvimento das diferentes competências essenciais deve estar associado à promoção da literacia, no quadro do esforço de educação básica de adultos, a qual compreende, neste contexto, dimensões educativas elementares para uma participação cultural e social independente, incluindo, assim, literacia, numeracia, capacidades digitais, educação para a saúde ou participação cívica.

EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL

Estaremos agora em melhores condições para avançar com a caracterização do domínio específico da educação básica de adultos. É um esforço fundamental, tanto mais que, como acontece com a educação inicial de crianças, aquela está marcada por alguns entendimentos que não

ajudam a esclarecer o domínio em causa. É o que acontece quando se adota uma visão predominantemente administrativa de educação básica de adultos, associando-a a processos de escolarização que permitem a obtenção de diplomas equivalentes aos do ensino básico regular ou a ações de formação conducentes à obtenção dos níveis mais elementares de qualificação profissional; ou quando, de qualquer modo, com este conceito se designam práticas educativas dirigidas a adultos pouco escolarizados e qualificados profissionalmente, definidas implícita ou explicitamente por relação com o sistema escolar ou profissional.

Precisamos de um entendimento de educação básica de adultos que, reconhecendo o carácter relativo e socialmente construído do conceito de educação básica, dê conta da abrangência deste conceito, considerando a promoção das competências que, em determinado contexto social, são consideradas essenciais – portanto, básicas – para o desenvolvimento pessoal, profissional e social das pessoas adultas. Estaremos assim a elucidar uma dupla expansão da educação básica: ao nível dos respetivos âmbitos, considerando a educação formal, mas também a não formal e a aprendizagem informal, tanto dirigida preferencialmente a indivíduos, como a grupos e comunidades; e ao nível dos grupos etários abrangidos, sublinhando que se realiza ao longo de toda a vida. É neste quadro que ganha sentido falar em – e analisar a – educação básica de adultos (ROTHES, 2009). Esta perspetiva mais abrangente torna bem clara a inadequação de uma identificação da educação básica de adultos com a escolarização dos mesmos, já que o domínio das competências reconhecidas como essenciais está longe de ser alcançado exclusivamente através de processos educativos formais, concretizados por via de práticas e instituições sociais que conduzem à validação académica de saberes e competências.

Por outro lado, há que insistir nos efeitos ambivalentes que tem para os adultos o processo de massificação escolar. A par dos benefícios em termos de realização do direito à educação, a investigação aponta para a tendência de manifestação de um efeito desnivelador da escola: à medida que avança o nível de escolarização, tanto obrigatória como

real, aumenta o número daqueles que não atingiram a nova fasquia exigida, sacrificando sobretudo a população adulta, com especial incidência nos indivíduos mais envelhecidos e nos socialmente mais desfavorecidos (FLECHA, 1990).

Daí decorrerão inevitáveis consequências no modo de concebermos a educação básica de adultos: num contexto de continuado alargamento da escolarização obrigatória, não é razoável admitir que apenas por vias que têm como referência o modelo escolar se consiga responder adequadamente às expectativas dos adultos que, vendo acentuar-se a sua distância em termos de qualificação académica relativamente aos mais jovens, desejam suprir as novas limitações em termos de competências formalmente reconhecidas. Obrigar os adultos a realizarem percursos escolares similares aos do ensino regular dirigidos aos mais novos é, por um lado, negar que as competências se desenvolvem e usam também em contextos não formais e que, portanto, há, em cada adulto, um lastro valioso de aprendizagens que faz sentido considerar e valorizar nos processos educativos em que os adultos são os protagonistas; e, por outro lado, é também não ponderar o absurdo de colocar os adultos a realizar percursos longos que, sendo aceitáveis em jovens que não acederam ainda à vida ativa, são totalmente despropositados para quem procura ver realizadas, em tempo útil, possibilidades de melhorar qualificações num contexto marcado permanentemente por novas exigências, assim como oportunidades de realização de aspirações profissionais e sociais (FLECHA, 1990, ROTHES, 2009).

Esta recusa da idealização da escola na realização do direito dos adultos à educação não corresponde, evidentemente, a uma negação da importância de estes verem alargadas as suas possibilidades de se qualificarem academicamente, condição útil, mesmo que não suficiente, para se afirmarem na vida social contemporânea. O sistema educativo formal pode continuar a desempenhar – e desempenhará seguramente – um papel importante na educação de adultos, desde que seja capaz de abandonar tentações totalizantes, (re)pensando-se no quadro de um leque alargado de instituições que podem responder aos desafios educativos atuais. A educação social, numa postura muito devedora dos

contributos dos movimentos de educação popular e no prosseguimento de uma larga tradição da educação de adultos, continuará a ter que assumir um papel decisivo nos processos de promoção de literacia e de educação básica de adultos.

CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PORTUGUESA

A promoção de competências de literacia na sociedade portuguesa implica um duplo desafio. Por um lado, o país enfrenta todas as dificuldades com que, típica e transversalmente, hoje estão confrontados os países europeus, mesmo os que apresentam populações com maiores índices de qualificação académica e profissional; por outro lado, Portugal tem que ultrapassar as debilidades que resultam do facto de o país ser historicamente, na Europa, um dos que detêm fragilidades educativas mais sérias, situação que se esbateu – mas não se resolveu – nas décadas mais recentes.

A PERSISTÊNCIA DO ANALFABETISMO, MESMO LITERAL

Desde logo, o país mantém, apesar de alguns progressos, taxas de analfabetismo, mesmo literal, muito elevadas. Os dados do último Censo, realizado no ano de 2011, são esclarecedores. Apesar da melhoria verificada nas últimas décadas, persistem taxas de analfabetismo literal muito elevadas, afetando especialmente as mulheres portuguesas e, dentro deste grupo, a camada mais envelhecida. A taxa de analfabetismo, expressa pela relação entre a população com 10 ou mais anos que não sabe ler e escrever e o total da população com 10 ou mais anos, recuou de forma significativa nas últimas décadas, passando de 11% em 1991 para 9% em 2001 e 5,2% em 2011, mas continuando muito elevada: com efeito, quase meio milhão de pessoas permanecia, em Portugal, neste último ano, analfabeta.

A taxa de analfabetismo era, no caso das mulheres, bastante superior à dos homens: 6,8% e 3,8%, respetivamente. A população analfabeta era, como é expectável, essencialmente idosa – 79% tinham 65 ou mais anos – mas continuava a englobar indivíduos menos idosos, resultado da conjugação de trajetórias escolares curtas e marcadas pelo insucesso e de processos de analfabetismo regressivo. De referir que, em 2011, cerca de 10% da população com 15 ou mais anos não tinham qualquer nível de escolaridade completo (18% em 2001).

O analfabetismo de 5,2% da população portuguesa constitui um fenómeno expressivo, sobretudo se considerarmos que esse analfabetismo literal tende a assumir uma dimensão já residual nos países nossos parceiros na União Europeia, mesmo naqueles que nos estão mais próximos no que concerne à situação económica. Trata-se de um facto que traduz as profundas assimetrias sociais existentes no nosso país, atingindo, sobretudo, as regiões mais pobres e os grupos mais desprovidos de recursos e poder: mulheres, idosos, trabalhadores agrícolas, membros de famílias residentes em áreas especialmente segregadas e empobrecidas e algumas minorias étnicas.

A BAIXA QUALIFICAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL DA POPULAÇÃO ADULTA

São também baixos os níveis de ensino atingidos pelo conjunto da população portuguesa, apesar das melhorias recentes, reveladas no quadro seguinte, relativo à percentagem de população residente, com 15 e mais anos, por nível de escolaridade completo mais elevado.

Quadro I - População residente em Portugal, com 15 e mais anos, por nível de escolaridade completo mais elevado (%)

	SEM NÍVEL DE ESCOLARIDADE	ENSINO BÁSICO			SECUNDÁRIO	SUPERIOR
		1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO		
2001	17,4	33,0	16,4	14,8	11,7	6,8
2011	10,9	26,0	12,9	20,5	16,4	13,2
2018	6,7	22,2	10,5	20,0	21,9	18,7

Fonte: INE; PORDATA (2019).

Verifica-se que, em 2018, 6,7% dos portugueses não haviam atingido qualquer nível de escolaridade e quase 40% não tinham completado o 3.º ciclo do Ensino Básico. Esta situação tem um impacto inequívoco nos níveis globais de certificação escolar da população ativa portuguesa, com uma gravidade que se torna mais óbvia quando vista em termos comparados. No conjunto dos países que integram a OCDE, o peso da população em idade ativa (25-64 anos) que, em Portugal, não havia atingido, no ano de 2017, o correspondente ao nível do nosso 3º ciclo do Ensino Básico só era superado pelos indicadores apresentados pelos casos da Turquia e do México (OCDE, 2018b).

Os níveis de conclusão do ensino secundário estão entre os mais baixos dos países da OCDE, ainda que tenham melhorado consideravelmente na última década. Com efeito, mais de metade da população adulta de Portugal com idade compreendida entre os 25 e 64 anos de idade (52%) não haviam concluído, em 2017, o ensino secundário, bem mais do que o dobro da média da OCDE (22%). Trata-se, não obstante, de uma realidade que vem mudando, de modo acentuado, para as gerações mais jovens. A percentagem de jovens adultos (25-34 anos) que alcançaram o ensino secundário aumentou de 44%, em 2007, para 70%, em 2017. Ainda que este seja, de longe, o maior aumento de todos os

países da OCDE e parceiros, o valor situa-se ainda abaixo da média deste agrupamento de nações (85%). Segundo a OCDE, se os padrões de evolução atuais continuarem idênticos, 74% dos atuais jovens portugueses devem concluir o ensino secundário antes dos 25 anos: 46% num programa geral e 28% num programa vocacional (OCDE, 2018a; 2018b). Estes dados revelam uma clara rutura etária, que se tenderá a acentuar, em virtude da melhoria da situação dos mais novos: a taxa de certificação escolar é sempre baixa, mas atinge de uma forma especialmente penosa os grupos etários mais velhos.

Os mais velhos tiveram uma entrada precoce no mundo do trabalho, para o que contribuíram diferentes razões: a possibilidade de inserção profissional em ocupações pouco exigentes no que respeita a qualificações académicas e profissionais; a importância que mesmo os baixos salários auferidos podiam assumir para os rendimentos escassos e precários das famílias e para permitir aos jovens consumos desejados, designadamente aqueles que eram associados aos seus grupos de referência; o crescente reconhecimento de que aos sacrifícios impostos por uma maior escolarização podia não corresponder uma mobilidade social ascendente significativa; a incapacidade demonstrada pela escola para garantir o sucesso generalizado dos alunos e, nomeadamente, dos alunos oriundos de grupos socialmente mais penalizados; e, finalmente, a dificuldade do Estado em fazer cumprir as determinações normativas que impediam essa entrada precoce no mundo do trabalho, apesar de algumas iniciativas políticas desencadeadas com esse propósito (ABRANTES, 2013; GOMES, 2012; ROTHES, 2009).

A situação tem vindo a modificar-se substancialmente nos últimos tempos, com as taxas de escolarização a alargarem-se de modo significativo em todos os níveis de ensino. É uma transformação que resulta do efeito combinado de diversos fatores: as alterações no perfil de especialização da economia portuguesa, de que resultaram dificuldades acrescidas para se conseguir emprego quando se dispõe de baixas qualificações escolares e/ou profissionais; a redução significativa das taxas de retenção no sistema escolar, limitando as razões para o abandono escolar; a ação persistente do Estado

no sentido de favorecer o prolongamento dos estudos, designadamente ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino secundário e ao reforçar as vias vocacionais neste nível de ensino, entre outras medidas de prevenção do abandono.

Estas são, contudo, alterações que favorecem apenas os mais jovens, acentuando, no momento presente, e, previsivelmente, ainda por muito tempo, as disparidades entre estes e os adultos mais velhos (ABRANTES, 2013; GOMES, 2012; RODRIGUES, 2015; ROTHES, 2009). Esta crescente disparidade educativa entre gerações tem que ser considerada de modo sério, evitando os riscos da crença de que, combinando uma aposta na formação inicial com a inevitável recomposição demográfica, se conseguiria, num prazo aceitável, assegurar uma generalização de um nível educativo razoável. Esta lógica conduziria a que, durante ainda muitas décadas, o país se defrontasse com uma população adulta com níveis educativos desajustados face às exigências do desenvolvimento.

É por isso que, para além de outros modos de promoção de competências de literacia e de outras competências básicas, é essencial assegurar processos que permitam a certificação escolar dos adultos. Mas também, neste domínio, é necessário evitar uma outra crença, no mínimo ingénuas: a de que basta reforçar a oferta de escolarização de segunda oportunidade para resolver o problema. A verdade é que estruturar uma nova oportunidade de formação, sobretudo num país com um problema significativo de subescolarização, exige dispositivos formativos diferentes e mais adequados, que apostem na promoção da procura e estabeleçam novas modalidades, ritmos e até espaços de formação.

O PROBLEMA PERSISTENTE DA POSSE E USO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA

Atualmente, o problema educativo português não é apenas uma questão de baixos níveis de certificação escolar. É, também, um problema de posse e uso de competências de literacia.

A informação disponível para Portugal encontra-se desatualizada, ao contrário do que acontece em relação a

todos os países participantes no PIAAC; por isso, temos que nos suportar em estudos anteriores, designadamente o estudo *Literacy in the Information Age* (OCDE, 2000) e o estudo *Literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, realizado em meados dos anos 1990 (BENAVENTE *et al.*, 1996).

Uma análise dos dados recolhidos permite considerar alguns elementos importantes de caracterização da situação da literacia em Portugal. Há, desde logo, uma correlação positiva entre escolaridade e literacia, mesmo que com variações significativas em cada nível de escolaridade. Já relativamente aos resultados por género, as diferenças são pouco significativas. O mesmo não acontece quanto à distribuição geográfica: esses níveis são mais elevados na região de Lisboa e Vale do Tejo, seguida das regiões do Norte e do Algarve, sendo mais baixos nas regiões do Centro e do Alentejo; ao mesmo tempo, surgem mais elevados nas cidades. Finalmente, verifica-se uma forte relação entre os níveis de literacia e a inserção socioprofissional. Esses níveis são claramente mais elevados nos profissionais técnicos e de enquadramento, seguindo-se os empresários e dirigentes e, também, os empregados executantes; depois, os operários industriais e os trabalhadores independentes, sendo ainda mais baixos os dos grupos socioprofissionais ligados à agricultura. Os grupos da população que não exercem uma atividade profissional – os desempregados, as pessoas que se ocupam das tarefas do lar e, sobretudo, os reformados – são os que apresentam níveis de literacia mais reduzidos.

Relativamente às práticas de leitura, escrita e cálculo na vida quotidiana, tais são genericamente pouco habituais, embora evidentemente mais frequentes nos que se situam nos níveis de literacia mais elevados. A escrita é menos aplicada do que a leitura e o cálculo. Na vida extraprofissional, a leitura é limitada, menor de livros do que de jornais, mais lidos entre os homens, e revistas, mais apreciadas pelas mulheres. As legendas televisivas justificam uma das práticas mais regulares de leitura. A escrita é mais utilizada na produção de recados e preenchimento de documentos, sendo o cálculo sobretudo mobilizado nas compras e na gestão doméstica. Na vida profissional, veri-

fica-se uma muito limitada utilização de materiais escritos, sendo a correlação com os níveis de literacia ainda mais acentuada. Esclarecedor relativamente ao caráter genericamente pouco exigente do tecido produtivo português, em termos de literacia, é o facto de a maioria dos inquiridos considerar que as suas capacidades de leitura, escrita e cálculo são plenamente suficientes para a atividade que desempenham.

A INTERMITÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Foi, sobretudo, a partir da democratização do país, em 1974, que se iniciou a consolidação de uma rede pública de educação de adultos, ligada ao Ministério da Educação, e tendo como uma das suas orientações a promoção de competências essenciais na população adulta. Esta rede manteve, contudo, durante muito tempo, um estatuto marginal face ao sistema educativo e às políticas educativas, mesmo que tivesse havido períodos de maior atenção política relativamente ao setor, períodos que, todavia, se pautaram geralmente por um caráter esporádico e efêmero: lançamento da Direção-Geral da Educação Permanente; desenvolvimento do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos; elaboração dos Documentos Preparatórios da Comissão de Reforma do Sistema Educativo; financiamento através do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação em Portugal (BARROS, 2013; GUIMARÃES 2011; LIMA, 2005; ROTHES, 2009; SILVA, 1990).

Depois de um período, entre meados dos anos 1980 e meados dos anos 1990, de relativa periferização deste domínio no conjunto das preocupações de política social e educativa no nosso país, a partir de finais da década de 1990, emergiram transformações importantes na educação e formação de adultos, resultado de um, mesmo que intermitente, maior empenhamento social e político no favorecimento da aprendizagem dos adultos.

Há que salientar, desde logo, o papel precursor e inovador da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada em 1999 (Decreto-Lei n° 387/99,

de 28 de setembro), responsável pelo lançamento, designadamente, dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (processos RVCC), que se mantêm, hoje, como dispositivos essenciais de promoção das aprendizagens e de certificação académica dos adultos. Contudo, em 2002, este instituto público foi extinto e, em sua substituição, foi criada a Direção Geral de Formação Vocacional: ainda que o essencial das iniciativas antes criadas tenha sido mantido, a educação de adultos dilui-se numa estrutura que passa, desde então, a coordenar outras dimensões da qualificação, designadamente a formação vocacional de jovens.

Entre 2007 e 2011, assiste-se, de novo, a um período de forte aposta política, com o desenvolvimento da Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Nesta altura, verifica-se também a criação do Sistema Nacional de Qualificações, acordado, em 2007, entre o governo e os parceiros sociais. Mantiveram-se como principais medidas de política os processos RVCC, os cursos EFA e as Formações Modulares Certificadas (FMC), a que acresceu a regulamentação dos processos de conclusão do ensino secundário por pessoas com percursos formativos incompletos, em planos de estudos já extintos. Os Centros Novas Oportunidades, herdeiros de estruturas de acolhimento e orientação educativa dos adultos já existentes, assumem uma importância crescente nos diferentes territórios. No período de vigência da INO, foi conseguida uma impressionante mobilização dos adultos para a aprendizagem: entre 2006 e julho de 2011, inscreveram-se na INO 1.568.490 adultos, numa altura em que a população ativa portuguesa rondava os 5.500.000 indivíduos (CAPUCHA, 2015; GOMES, 2012).

As reações políticas a este programa não se fizeram logo sentir, tanto mais que a educação de adultos não era tema habitual da agenda política em Portugal. Mas, perante o impacto político e mediático desta iniciativa e a sua capacidade impressionante de mobilização da sociedade portuguesa, assistir-se-á a uma progressiva mobilização de setores políticos liberais e conservadores para denegrirem o trabalho que estava a ser realizado. Ao assumirem

responsabilidades governativas, estes setores políticos irão extinguir a INO e assistiremos a um período de refluxo importante da participação educativa dos adultos.

Esta reação suporta-se nos tópicos essenciais do seu discurso político-ideológico sobre a educação: por um lado, o programa representaria mais uma manifestação de desperdício de dinheiros públicos, por parte de um Estado cujo papel na educação pretendem minimizar; por outro, numa abordagem que nem sequer cuida de se suportar em evidências empíricas sérias, reforça-se o discurso meritocrático das críticas ao “facilitismo”, que impregnaria as práticas educativas desenvolvidas, especialmente as que se desenvolviam nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Uma nova mudança política, verificada em 2015, estará na base do lançamento do Programa Qualifica, em março de 2017, com o qual se está a procurar reativar a aposta na qualificação dos adultos, depois de um período de desinvestimento no setor. Apesar de os dados serem ainda reconhecidos como insuficientes, há já, nesta fase de arranque deste novo programa de âmbito nacional, alguns resultados, visíveis na evolução verificada entre 2015 e 2017: aumento de 88% de adultos participantes em atividades de formação e de 125% em processos de RVCC; aumento de 282% no número de adultos certificados, mesmo que fossem apenas 10.157, em 2017 (OCDE, 2018a). A participação em formação tem vindo a ganhar peso relativo em relação aos processos de RVCC, sendo atualmente três vezes mais importante.

As últimas duas décadas da educação de adultos, em Portugal, são assim marcadas por fortes intermitências políticas. Houve três planos de afirmação da EFA pelos quais, apesar das descontinuidades penalizadoras, são visíveis resultados importantes das políticas públicas neste campo: o do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, o da construção de percursos próprios de certificação escolar e o da formação profissional, nas suas diferentes valências.

Há, entretanto, dois outros planos onde os resultados destas políticas são menos claros: o da educação não

formal pós-básica (científica, cultural, cívica, etc.), com fragilidades em termos de medidas de enquadramento e de suporte; e, finalmente, o da promoção da posse e uso de competências básicas de literacia, a não ser quando integradas em processos que conduzem à certificação escolar.

Para a concretização deste último plano, as medidas existentes têm-se revelado insuficientes na resposta àquilo que configura sem dúvida um desafio nacional. Os programas de formação profissional dirigidos a adultos com baixos níveis de qualificação, orientados para responder àqueles que se encontram desempregados (como acontece do Programa Vida Ativa – Qualifica+, estabelecido pela Portaria nº 203/2013, de 17 de junho), têm apresentado resultados abaixo do desejado. Também os programas de formação em competências básicas (Portaria nº 1100/2010, de 22 de outubro), que foram criados para a promoção de competências essenciais de leitura e escrita, de cálculo e para a sensibilização para o uso de TIC, tiveram um impacto claramente insuficiente, se considerarmos os valores do analfabetismo em Portugal. Em 2012, estes últimos programas congregaram o valor máximo de 11.118 adultos inscritos, decrescendo o número após aquela data e até 2016, ano em que houve apenas 2469 inscritos, a partir do qual se dá uma pequena inversão de tendência, havendo 2598 inscritos em 2017 (CNE, 2018).

Para além das respostas formativas mencionadas, há, evidentemente, um conjunto seguramente significativo e muito diversificado de outras ações de promoção de competências essenciais de literacia, desenvolvidas pelas mais variadas entidades, tanto públicas como não públicas. A ausência de um enquadramento claro e de apoios para estas ações e a fragilidade das redes de associações atuantes nesta área faz com que, com raras, mas significativas exceções, esta realidade educativa seja ainda muito mal conhecida. Ainda assim, é possível reconhecer que, na educação básica de adultos, temos um campo ainda muito marcado por uma clara polarização que demarca uma boa parte das iniciativas sociais que não dispõem das condições necessárias de apoio por parte dos poderes públicos, tanto a nível central como mesmo local, para se poderem consolidar, de um bem mais

pequeno número de entidades que dispõe já de condições institucionais para usufruírem de oportunidades de financiamento das suas ações educativas e sociais, designadamente através das soluções formativas já referidas.

DESAFIOS PARA O FUTURO

Atualmente, em Portugal, como em muitos outros países, estão a ser adotadas importantes iniciativas políticas e programas públicos que apostam no desenvolvimento da literacia e das outras competências reconhecidas como indispensáveis para a vida adulta nos nossos dias. As orientações que marcam estas ações políticas são necessariamente diversas, refletindo as distintas tendências ideológicas e as diferentes circunstâncias educativas, sociais e políticas. Ainda assim, em geral, estas iniciativas políticas têm procurado responder a um conjunto significativo de desafios, que aqui, sumariamente, se assinalam e que não deixarão de estar presentes nas medidas políticas que estão agora a ser equacionadas em Portugal

Desde logo, há clara consciência de que, para garantir o direito dos adultos à educação e melhorar, de forma sustentável, as suas condições de posse e uso das competências de leitura e escrita, bem como as suas oportunidades de envolvimento em práticas de educação básica de adultos, haverá que reforçar a consciência social sobre a relevância deste problema sobre a necessidade de se promover a literacia e a educação básica de adultos. Isso é essencial para desenvolver a iniciativa social neste domínio e conquistar a participação educativa dos adultos.

Um segundo desafio é alargar as ofertas de educação básica de adultos, disseminando abordagens testadas com sucesso, corrigindo as que se revelaram desajustadas e ensaiando novas soluções para situações para as quais não haja respostas formativas adequadas. É essencial escapar a soluções rígidas, construindo ofertas de aprendizagem particularizadas para diferentes grupos, que incluam as questões da literacia, mas também outros domínios das competências básicas (digital, saúde, política, etc.). Tal sig-

nifica valorizar os programas de literacia e educação básica de adultos que se inscrevam nos diferentes espaços de vida dos adultos, considerando, ainda que de modo não exclusivo, aqueles que se encontram orientados para o local de trabalho.

Este esforço só será consequente se consolidarmos a articulação territorial de programas não formais de educação básica de adultos e melhorarmos as oportunidades de aprendizagem auto-organizada, tendo em consideração a integração e a utilização de ferramentas digitais recentemente desenvolvidas.

Entretanto, esta expansão das oportunidades educativas tem que estar articulada com a melhoria das condições de acompanhamento das práticas educativas e com soluções de apoio ao desenvolvimento e disseminação de métodos e materiais didáticos, para que estes se ajustem, cada vez mais, aos diferentes grupos e aos diferentes níveis de proficiência linguística.

É essencial igualmente apostar na qualificação e profissionalização dos educadores, nestes domínios específicos da literacia e da educação básica de adultos, assim como contribuir para a sua estabilização e profissionalização. Este é um terceiro repto que se coloca às políticas públicas para este setor. Há que afirmar a importância da formação inicial especializada, mas reconhecer que a qualidade do trabalho educativo depende, em grande medida, da formação em contexto de trabalho, suportada na reflexão sobre as práticas desenvolvidas, nos novos resultados da pesquisa e na disseminação de práticas relevantes. O foco tem que estar na compreensão das necessidades reais dos aprendentes adultos, bem como no reconhecimento da gama diversificada de soluções formativas e didáticas para a construção de percursos significativos e individualizados de aprendizagem.

Entretanto, nos diferentes países, mas de um modo muito evidente em Portugal, há um quarto desafio decisivo: consolidar as estruturas implicadas na promoção da literacia e da educação básica de adultos, apostando na valorização das existentes e apoiando aquelas que se queiram lançar, de modo qualificado, no trabalho nesta área.

Claro que tal supõe, antes de mais, uma aposta po-

lítica forte e consistente, com uma clarificação do espaço interministerial encarregado de supervisionar e promover a literacia e educação básica de adultos, ao mesmo tempo que se assegura que estes se estabeleçam como um tópico interdisciplinar nos órgãos dos diferentes patamares da administração político-administrativa. Estas são condições para que, designadamente, se possa promover, articular e divulgar os diversos financiamentos disponíveis, de acordo com as áreas de competência de cada um, clarificando um quadro de financiamento estável, incluindo incentivos financeiros direcionados para promotores, formandos, especialmente de baixos recursos, e empregadores, sobretudo quando ligados às pequenas e médias empresas.

Todo este esforço tem que estar fortemente orientado para o reforço das redes existentes ao nível local, suportando a aposta na promoção da literacia e da educação básica de adultos, assim como a melhoria dos mecanismos de divulgação das ofertas disponíveis, designadamente através da consolidação de guias online e da mobilização das estruturas educativas e culturais.

Um último desafio relaciona-se com a necessidade de desenvolver a pesquisa nesta área temática. São vários os tópicos que precisamos de ver mais bem esclarecidos. Desde logo, temos que continuar a pesquisar a situação da literacia e a participação educativa dos adultos, cuidando de estudar as razões e circunstância sociais dos problemas de literacia em determinados grupos sociais. Teremos, igualmente, de avançar na elucidação da motivação dos adultos para aprender e dos obstáculos para a aprendizagem, assim como na análise das didáticas específicas, de acordo com as diferentes circunstâncias dos aprendentes, e das medidas para melhorar a aprendizagem. A avaliação das políticas públicas, dos programas e das iniciativas educativas nestes domínios é uma outra prioridade de pesquisa, também ela crucial para que as iniciativas políticas neste setor se venham a assumir como contributos essenciais na afirmação da educação como um direito essencial de todos os cidadãos, sem limitações de idade ou de quaisquer outros tipos de condições sociais.

Como afirma a *Declaração dos Direitos de Literacia*

dos Cidadãos Europeus, logo na sua introdução, “a literacia é fundamental para o desenvolvimento humano. Permite que as pessoas tenham uma vida plena e significativa e contribuam para o enriquecimento das comunidades em que vivem” (VALTIN, 2016).

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. *A escola da vida: socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.
ÁVILA, Patrícia. *A Literacia dos Adultos*. Oeiras: Celta, 2008.

BARROS, Rosanna. *As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal: as novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora. 2013.

BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre; COSTA, António Firmino, & ÁVILA, Patrícia. *A Literacia em Portugal*. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação, 1996.

CANDEIAS, Ana. Processos de construção da alfabetização e da escolarização: o caso português. In S. STOER, L. CORTE-SÃO & J. A. CORREIA (ORG.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*, p. 23-89. Porto: Afrontamento, 2001.

CAPUCHA, Luís. Iniciativa Novas Oportunidades, o Tempo da Igualdade. In M. L. Rodrigues (Ed.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume I: A Construção do Sistema Democrático de Ensino* (p. 392-410). Coimbra: Almedina, 2015.

CNE. *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2018.

DUNCAN, San; MALLOWS, David. *Guiding Principles for the*

Use of Terminology In Adult Literacy, *Journal Online verfügbarunter*. Disponível em: http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/ELINET_Guidelines_on_Terminology_SUMMARY.pdf. Acesso em: 2015

FLECHA, Ramón. *Educación de las Personas Adultas*. Propuestas para los años noventa. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial, 1990.

GOMES, Maria Carmo. *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais* (Tese de Doutoramento). Lisboa: ISCTE-IUL, 2012

GUIMARÃES, Paula. *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006)*. A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho/CIED, 2011.

LIMA, Licínio. Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In L. Lima. *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis* (p. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

OCDE. *Literacy in the Information Age*. Paris: OECD Publishing, 2000.

OCDE. *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing, 2016.

OCDE. *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing, 2018a.

OCDE. *Education at a Glance, 2018*. Paris: OECD Publishing, 2018b.

RODRIGUES, Maria de Lourdes (Org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volumes I, II*. Coimbra: Almedina, 2015.

ROTHES, Luís. *A Recomposição Induzida do Campo da Edu-*

cação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2009.

ROTHES, Luís, QUEIRÓS, J. & MOREIRA, A. I. *Plano Nacional de Literacia de Adultos*. Relatório de pesquisa. Porto: inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, 2019 (no prelo).

SILVA, Augusto SANTOS *Educação de Adultos*. Educação para o Desenvolvimento. Lisboa: Edições ASA, 1990.

UNESCO. *European Conference on Adult Education, Hamburg, 1962*: Report. Paris: UNESCO, 1962.

UNESCO. *3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Paris: UNESCO, 2016.

VALTIN, Renate (Coord). *European Declaration of the Right to Literacy (full version)*. Colónia: ELINET, 2016. Disponível em: http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European_Declaration_of_the_Right_to_Literacy2.pdf.

PERCEÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS EM PORTUGAL – DILEMAS E DESAFIOS HODIERNOS DAS EQUIPAS TÉCNICAS E DOS ADULTOS EM PROCESSO

Rosanna Barros¹³

Universidade do Algarve. Portugal. rmbarros@ualg.pt

Ilda Silva

Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira.

ilitas@netcabo.pt

NOTA METODOLÓGICA A ABORDAGEM TEÓRICO-ANALÍTICA

O capítulo que aqui se apresenta sustenta-se empiricamente em duas investigações científicas de cariz sociológico, conduzidas autonomamente durante o ano de 2018, e ancoradas no mesmo tema amplo: a agenda política da Educação e Formação de Adultos (EFA) e as práticas de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais¹⁴ (RAE) existentes atualmente em Portugal. Ora, uma destas investigações foi desenvolvida para obtenção de um Pós-Doutoramento.

13 Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais de Portugal através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020

14 Em Portugal estas práticas adquiriram a designação específica de RVCC, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A outra foi desenvolvida para cumprimento do disposto no Artigo 79.º do Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21-02-2012 (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário). Na medida em que ambas as investigações foram realizadas assentando num estudo de caso (YIN, 2002; MORGADO, 2013) com uma unidade de observação comum, um Centro Qualifica¹⁵ (CQ) da Região do Algarve (sul de Portugal), considerou-se oportuno estabelecer pontes de discussão entre os resultados de ambas as pesquisas, visando a complementaridade da abordagem desenvolvida e a ampliação do exercício heurístico e de análise crítica (BARROS, 2017).

Assim, no diálogo entre as duas investigações realizadas adotou-se uma abordagem sistémica e integrada (FORTIN, 1999; VAN MERRIËNBOER, KIRSCHNER, PAAS, SLOEP & CANIELS, 2009), porque esta permite considerar e interpelar a coexistência de diversos fatores em campo, concorrendo para uma visão holística e global do trabalho analítico-interpretativo, possibilitando: a) aceder, a partir da voz dos atores locais, a questões específicas que são significativas para a compreensão dos comportamentos e atitudes dos elementos da equipa técnica¹⁶, que implementam e desenvolvem as ofertas de EFA, e em particular de RAE; e b) perceber as (auto-)representações e conceções acerca do

15 A Rede de Centros Qualifica tem vindo progressivamente a aumentar no território nacional. Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2019, Diário da República, 1.ª série — N.º 32 — 14 de fevereiro de 2019, pode ler-se: “O Governo procedeu ainda ao reforço da cobertura da rede de centros especializados em educação e formação de adultos, alcançando um total de 300 Centros Qualifica no território continental em 2017, cumprindo assim o compromisso inscrito no Programa Nacional de Reformas” (p. 1235).

16 No Centro Qualifica estudado, durante o ano de 2018, a equipa técnica era constituída por: a) duas técnicas de orientação, reconhecimento e validação de competências (Técnicas de ORVC), ao abrigo da Lei Geral em Funções Públicas, Lei n.º 35, de 20 de junho de 2014, em regime de contrato a termo certo, com horário completo de 35 horas (estas técnicas se encontravam no cumprimento do segundo contrato, resultando deste regime laboral um futuro precário e instável); b) onze formadoras, que integravam o quadro de efetivos ou contratados do Agrupamento Escolar onde está inserido o CQ, e eram responsáveis pelas diferentes áreas científico-programáticas dos processos de RVCC básico e secundário (todas as formadoras eram simultaneamente docentes no ensino regular, no Agrupamento); e c) um coordenador pertencente ao quadro de efetivos do Agrupamento.

envolvimento em ofertas de formação e educação ao longo da vida dos educandos-adultos em processo de RVCC escolar¹⁷. O conjunto da pesquisa realizada (e aqui seletivamente convocada) traduz-se numa metodologia mista, de cariz qualitativo e quantitativo, em que se triangularam, para o objetivo deste capítulo, apenas alguns dos dados totais obtidos. Assim, os dados empíricos aqui mobilizados obtiveram-se através da aplicação de duas técnicas, designadamente, i) a entrevista semiestruturada (destinada aos elementos da equipa técnico-pedagógica numa das investigações); e ii) o inquérito por questionário (destinado a todos os educandos-adultos que constituíram a amostra na outra investigação).

Desta forma, a análise qualitativa dos dados empíricos obtidos através da realização de catorze entrevistas semiestruturadas (GHIGLIONE & MATALON, 1997) configurou-se importante, pois permitiu o acesso à linguagem dos sujeitos e à maneira como os mesmos interpretam aspetos diversos da esfera educacional, tais como crenças, valores, papeis, funções e expectativas face à EFA, abrindo espaço heurístico para interpelar o respetivo universo simbólico dos educadores sobre os seus comportamentos, atitudes e tipo de envolvimento nas práticas estudadas. Por seu turno, a análise quantitativa dos dados empíricos obtidos através da aplicação de vinte e sete inquéritos por questionário (BOGDAN & BIKLEN, 1997), configurou-se importante, pois permitiu uma sistematização geral da informação sobre representações, conceções e sentidos atribuídos às ofertas de EFA pelos adultos em processo de RAE.

Assim, a partir desta abordagem e desenho metodológico, este estudo visou conhecer as representações sobre sentidos, dilemas e desafios, vigentes tanto na equipa técnica como nos educandos-adultos, sobre o atual processamento

17 Os processos de RVCC em Portugal podem ser de tipo escolar ou profissional. No primeiro caso, o processo visa a certificação escolar dos adultos (nível básico ou secundário), sendo equivalente à certificação atribuída na via regular e permitindo o prosseguimento de estudos. No segundo caso, o processo visa a certificação profissional dos adultos (tendo como base os referenciais de competências profissionais que integram as qualificações disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações) e habilita o prosseguimento para percursos de formação profissional de nível subsequente.

e os rumos manifestos nas modalidades de RVCC-Básico e RVCC-Secundário e, concomitantemente, perceber, face às alterações sofridas no mandato político atribuído à EFA e ao RAE nos últimos anos, os problemas e as necessidades especificamente sentidos transversalmente pelos atores locais do CQ estudado.

DESTAQUES REFERENTES A DUAS DÉCADAS DE DESENVOLVIMENTO DA AGENDA POLÍTICA DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS EM PORTUGAL

As agendas políticas hodiernas em educação podem ser problematizadas à luz do conceito da nova governação global que vem sendo desenvolvido recentemente na ciência política (HEWSON & SINCLAIR, 1999; PUREZA, 2002). Com efeito, o uso do conceito de governação a várias escalas (pluriescalar) possibilita captar as lógicas ambivalentes com que se jogam hoje interesses múltiplos e transnacionais na decisão política em educação. Trata-se de uma categoria teórica para apreender as complexas dimensões da governação em contexto de globalização (político-económica de matriz neoliberal), particularmente a nível europeu, privilegiando uma abordagem sociológica que entrecruza os diversos níveis analíticos (mega, macro, meso e micro). De acordo com Roger Dale, a governação da educação é, na atualidade, um assunto pluriescalar, quer porque “potencialmente tem lugar em várias escalas, e não apenas ao nível do Estado-nação” (DALE, 2005, p. 63), quer porque “não é internacional, com as suas implicações de múltiplas localizações (tipicamente Estados-nação) na mesma escala” (*id., ibid.*, p. 63). Nas palavras deste autor,

O que estamos agora a testemunhar é não apenas um desvio do Estado, que assume a responsabilidade direta por todas as atividades, e da própria regra para o Estado que determina quem assumirá a res-

ponsabilidade por elas, mas que as combinações à escala nacional de atividades [financiamento, posse, fornecimento e regulação] e instituições [Estado, Mercado, Comunidade e Família] de governação têm de ser aumentadas pelo reconhecimento de que, potencialmente, qualquer uma ou todas estas atividades podem também ser geridas a uma escala diferente [supranacional, nacional e subnacional] (*id.*, *ibid.*, p. 63).

Com esta ordem de ideias, podemos pensar melhor nas especificidades nacionais de governação do setor da EFA, que, no nosso entender, desde a Agenda de Lisboa, ganharam complexidade (BARROS, 2009). Ora, com efeito, em vésperas da viragem do século, foi criado em Portugal um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), incumbido de lançar um *Projeto de Sociedade S@ber* +. De entre os seus objetivos, este GMEFA foi norteado pela ambição de colocar os alicerces de uma nova oferta, que se desejava mais acessível, flexível e adequada aos muitos adultos pouco escolarizados do contexto nacional (BENAVENTE *et al*, 1995). Efetivamente, a agenda compreendeu, desde então, a estruturação da nova oferta de EFA, que se veio a alicerçar em duas modalidades fundamentais: uma oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) e uma oferta de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), ambas politicamente percecionadas e enquadradas enquanto modalidades de uma “política ativa de emprego” (DGFV, 2004, p. 61). Neste capítulo, analisaremos aspetos diversos referentes apenas a esta última modalidade (RVCC escolar) vocacionada, portanto, para o reconhecimento de adquiridos experienciais (RAE) da po-

pulação adulta¹⁸ e sem a escolaridade mínima obrigatória¹⁹.

Assim, o primeiro destaque é o Programa s@ber + (1999-2006), que cria a agenda da Nova EFA e introduz no país a inovadora modalidade do RAE. Este Programa político representou um marco na história hodierna do setor, sobretudo porque, entre 1999 e 2001, ampliou e diversificou a oferta educacional pública disponível para os educandos-adultos. Não obstante, desde então, diversos contextos de governação pluriescalar influíam significativamente no desenvolvimento da agenda política do RAE em Portugal (BARROS, 2013; 2018). Desde logo, num quadro crescente de regulação supranacional das políticas públicas e de europeização das políticas educacionais (OZGA & GREK, 2019), emerge o novo ciclo de governação educacional iniciado em 2005 (balizado, primeiro, pela Agenda/Estratégia de Lisboa, nascida no Conselho Europeu da primavera de 2000, e, posteriormente, pelo seu relançamento reforçado no Conselho Europeu da primavera de 2005), que acentuou o surgimento em Portugal das políticas de racionalização, típicas do padrão de governação educacional prevalecente a nível supranacional (BARROS, 2012a; 2020). Ora, trata-se de um padrão de tipo tendencialmente neoliberal, assente na ideia da responsabilização individual pela empregabilidade através de mais educação e formação, de preferência ao longo de toda a vida, e em todos os lugares da vida, colonizando-se, assim, pela Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) todas as intermediações não-mercantis, anteriormente protegidas pelo Estado Providência (BARROS, 2012b).

Foi neste quadro que o Programa Iniciativa Novas Oportunidades - INO (2006-2012), que constitui aqui o segundo destaque, operou uma massificação, polémica em

18 Os processos de RVCC destinam-se a adultos. No caso de terem idades compreendidas entre os 18 e 23 anos inclusive, só poderão aceder aqueles que tiverem no mínimo 3 anos de experiência profissional comprovada pela Segurança Social. O acesso a este processo não exige habilitação escolar mínima.

19 A escolaridade mínima obrigatória atualmente em Portugal implica 12 anos de frequência escolar até ao nível secundário. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. O Decreto-Lei 176/2012, de 08 de fevereiro, veio adequar e regular diversos aspetos legislados em 2009.

dispositivos de reconhecimento de adquiridos experienciais (BARROS, 2014a, 2014b; 2016a), que alargou exponencialmente a rede de Centros em funcionamento no território nacional (rebatizados como Centros Novas Oportunidades, CNO) e estipulou metas de resultados (*outputs*) avassaladoras para os atores envolvidos, expressando novos dilemas e desafios para o desempenho das suas funções profissionais (GUIMARÃES & BARROS, 2015). Com efeito, a INO desde logo apontou metas ambiciosas, quer para a criação de Centros, quer para o número de certificações. De acordo com dados acedidos no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (plataforma SIGO²⁰), referentes a dezembro de 2007, o total de adultos certificados por via do RVCC que, entre 2001 até 2005, havia sido de 44.253, disparou, entre os anos de 2006 e 2007, para um total de 76.922.

Consolida-se, assim, desde então, no cenário nacional de políticas de EFA, uma nova tendência caracterizada pela eficiência da ‘nova administração pública’, que, em pouco tempo, certificou, de facto, um número significativo de adultos ao nível da escolaridade básica e secundária. Foi, portanto, seguindo esta lógica de eficiência, que, em 2006, o Despacho n.º 15 187, de 14 de julho, determinava a abertura de CNO nas escolas, apontando as habilitações necessárias aos professores/formadores e atribuindo créditos horários às escolas com ofertas para adultos. Foram ainda reiteradas as preocupações com a falta de certificação da população portuguesa, com qualificações inferiores às da média europeia, apontando-se a necessidade de colmatar essa lacuna através da criação de mais CNO, porém, aproveitando agora a própria rede escolar já existente. A este significativo alargamento da rede de CNO, acrescentou-se, a partir de 2007, à lógica dos processos, a possibilidade de conclusão do ensino secundário²¹, também por via do reconhecimento de ad-

20 Trata-se de um sistema de regulação online criado pela tutela (atualmente designada ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional).

21 No Referencial de Competências-chave do secundário (12 anos de escolaridade), as áreas eram e ainda são: Cidadania e Profissionalidade (CP), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC). Ver:

quiridos experienciais (até aqui dirigido apenas à conclusão da escolaridade básica²²).

Para os fins expressos neste capítulo, afigura-se importante destacar que os CNO estiveram associados a uma enorme divulgação, marketing e publicitação sem precedentes em Portugal, que, em definitivo, colocou a EFA na praça pública e popularizou o setor criando a seu respeito novas e complexas representações e conceções, como relembram as percepções deste testemunho:

“Em termos de educação de adultos assim, olhando para trás o recorte foi aqueles anos dos Centros Novas Oportunidades em que houve um designio nacional (...) publicidade para mostrar que mais qualificação poderia levar as pessoas a um melhor emprego, melhores oportunidades (...) as novas oportunidades motivaram as pessoas a dar o clique”. (E6-2018)

Porém, e não obstante a forte visibilidade pública que o campo da EFA adquiriu, totalmente inédito na sua história nacional, e o aclamado sucesso medido pelo elevado número de centros e de candidatos certificados, esta medida foi alvo de diversas críticas, sendo a mais recorrente a que se prende com a elevada pressão que era exercida sobre a gestão dos CNO no sentido da obtenção das metas (MARTINS, 2014). O que, aliás, suscitou avisos originados em diversos quadrantes da sociedade portuguesa, dos quais destacamos o quadrante da academia, onde, entre outros

DGFV (2006). Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos (nível secundário). Lisboa: ME/DGFV. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

22 No Referencial de Competências-chave do Ensino Básico (9 anos de escolaridade, organizados em três ciclos), as áreas eram e ainda são: Cidadania e Empregabilidade (CE), Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ver: ANEFA (2002). Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos (nível básico). Lisboa: ANEFA. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

exemplos, António Nóvoa alertava para a ideia de que “olhar para os RVCC como no passado se olhou para as ‘campanhas de alfabetização’, vendo-os como a solução mágica para resolver o ‘atraso educacional português’, seria a mais perigosa das ilusões” (2007, p. 12).

Ora, foi no âmbito deste panorama que emergiu a mais recente crise económica e financeira internacional, que levou o 18.º Governo Constitucional de Portugal (2009-2011, Partido Socialista) a pedir uma intervenção conjunta do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Comissão Europeia (CE) e do Banco Central Europeu (BCE). Desta parceria resultou um Memorando de Entendimento (Plano da Troika), assinado em 2011, que merece aqui igualmente destaque, porque veio a implicar a adoção de um conjunto de medidas assentes numa política económico-financeira de austeridade (SCHUI, 2015). Importa referir, neste âmbito, que o 19.º Governo Constitucional (2011-2015, Partido Social Democrata em coligação com outros partidos também de direita) extrapolaria o próprio Memorando de Entendimento, impondo, durante o seu ciclo de governação, severas políticas de austeridade conducentes diretamente à extinção da rede de CNO (BARROS, 2016b).

Não obstante, surgiram novos centros, designados de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), porém, mais vocacionados para os jovens com insucesso no ensino regular e em muito menor número que os anteriores. Ora, neste período de adoção de políticas neoliberais e de austeridade, é o facto de os CQEP terem sido postos a funcionar sem qualquer financiamento atribuído que merece destaque. Estas ocorrências são percecionadas pelo coordenador do Centro estudado (criado exatamente neste contexto) da seguinte forma:

“O governo que teve até 2016 em termos de educação de adultos não tinha grande, grande... Interesse... Eu diria mesmo que os CQEP apareceram porque era necessário ter formalmente uma resposta para os adultos. A tutela não podia chegar a Bruxelas e dizer que não havia formação de

adultos no país”... (E6-2018)

Assim sendo, a nova legislação afeta à regulação da organização dos novos CQEP (Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março) introduziu, desde logo, a redução do número de elementos constitutivos das equipas, face ao modelo anterior dos CNO, designadamente, a figura do diretor (presente nos CNO) foi extinta, o coordenador pedagógico (dos CNO) deu lugar à figura de coordenador (nos CQEP), os profissionais de RVCC (nos CNO) passaram a ser técnicos de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação - ORVC (nos CQEP), os formadores, embora vistos como necessários, passariam a ser em menor número, de acordo com as disponibilidades das escolas (dado que, tal como referido, os centros deixaram de ter financiamento próprio), acontecendo que os próprios técnicos de ORVC passaram a desempenhar o papel de formadores e vice-versa (assumindo-se a si próprios, nas representações recolhidas no âmbito deste estudo, frequentemente como ‘técnicos-formadores’).

Em suma, a tendência na governação pluriescalar do setor que se destaca, entre 2012 e 2015, basicamente, é a de uma ação política nacional impositiva, com uma aliança supranacional assumida, através da qual se minimizou a dimensão da rede de centros anteriormente criada, se reduziu substancialmente a dimensão das equipas, se retiraram 60% de valor ao portefólio individual dos educandos-adultos, construído com base em metodologias de proximidade como as abordagens biográficas e o balanço de competências, a favor de uma prova-exame de lógica escolar, e se abandonou o financiamento aos centros. Tratou-se, portanto, de um ciclo negro na história recente da governação da EFA portuguesa.

Ora, o último destaque aqui por nós estabelecido vai para o facto de a EFA portuguesa ter ressurgido, sobrevivendo a este rescaldo político-ideológico de tipo radical. Com efeito, a partir das alterações governativas de finais de 2015, conducentes ao 20.º Governo Constitucional (Partido Socialista, em coligação com outros partidos também de esquerda), foi retomada a agenda, através da apresentação do Programa Qualifica (2016) e foram criados os Centros Qua-

lifica²³ (CQ), que passaram a substituir os anteriores CQEP (que estiveram em vigor com esta designação entre 2012 e 2016), e se veem desenvolvendo em moldes progressivos, o que lhes mereceu serem objeto das nossas referidas investigações científicas operacionalizadas em 2018.

PRÁTICAS DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS – DILEMAS E DESAFIOS HODIERNOS PERCECIONADOS PELA EQUIPA TÉCNICA

Quando os centros estavam instalados em escolas, no modelo CNO, a disponibilidade dos professores destacados era total na maior parte dos casos; nos CQEP, cada professor, independentemente do cargo ocupado no centro, passou a dispor de uma carga horária limitada, sendo o seu restante horário constituído por turmas do ensino regular em que deviam lecionar. Emergiu, desta forma, uma nova relação entre o CQEP e a escola, em que se percebe que o centro ficou a perder, como referem estes testemunhos de ‘técnicas-formadoras’,

“O CQEP era um bocadinho, um parente pobre da escola”... (E1-2018)

“Digamos que o CQEP fica em segundo plano. Porque primeiro é a escola”... (E2-2018)

“E há outra desvantagem... é que, se a pessoa estiver única e exclusivamente como formadora de um Centro, terá mais disponibilidade, pronto, estará mais concentrada apenas no Centro. Mas assim nós acabamos por ter que nos dividir”... (E1-2018)

Neste quadro, aconteceu nos contextos das práticas de RAE que, dos anteriores CNO, os novos CQEP herdaram os passos necessários para acompanhar os candidatos (ver

apêndice 1), desde o acolhimento, a informação e o aconselhamento; o diagnóstico e o encaminhamento; e o acompanhamento até à certificação, não herdando, porém, como referido na secção anterior, a mesma dimensão da equipa. Para além disso, a grande inovação no âmbito das práticas de RAE, a merecer destaque, que foi introduzida pela nova agenda política associada aos CQEP, manifestou-se, então, pela inclusão de uma prova de cariz escolar (escrita e oral) nos processos de RVCC, com o valor de 60% da totalidade, restando 40% para o portefólio. Esta característica, nova em Portugal no âmbito do processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, apareceu justificada no discurso político público como uma pretensão de atribuir mais rigor ao processo, que sofreu algum descrédito na fase de expansionismo acelerado da rede de CNO. Esta justificativa repercutiu-se nas perceções da equipa técnica:

“Eu acho que a prova surgiu numa tentativa de dar credibilização ao processo: ok, tá aqui, uma prova que tem nota, porque isso às vezes muda um bocadinho a ideia que se tem.... Ou seja, o facto de não ter nota... então, eu acho que ela surgiu nesse sentido, só não sei se o objetivo foi conseguido ou não”... (E5-2018)

“A prova tornava o processo de RVCC mais escolarizado... Para além de outra característica que eu senti, ao ouvir a reação das pessoas sempre que se falava que o processo termina com uma prova (...) que tinha o peso de 60%, portanto o investimento que o próprio adulto depositava no portefólio era muito mais reduzido” (E4-2018)

Ora, não sendo expectável que a ação governativa do atual ciclo político, iniciado em finais de 2015, fosse suspender a política de austeridade em curso, com regulação nacional e supranacional, verificou-se, no entanto, um

reconhecimento subtil no novo discurso público de que há alternativas contrárias ao empobrecimento dos Estados e das populações e que se pode dar um uso menos ortodoxo à margem (estreita) de manobra que uma certa soberania nacional ainda permite, mesmo no contexto da nova governação global. Este aspeto é percecionado pelo coordenador do Centro estudado deste modo:

“O governo que entrou em 2016 decidiu apostar fortemente na educação de adultos e fez a transição dos CQEP para os CQ. Fizeram uma coisa que geralmente não fazem, foi uma consulta aos centros, perguntaram o que é que nos tinha corrido mal e o que é que precisávamos, e os centros disseram de uma forma praticamente unânime duas coisas: precisavam de técnicos a tempo inteiro e precisavam de administrativos, e eles disseram que sim aos técnicos, mas disseram que não aos administrativos, não havia, não havia ainda *plafon* para isso”... (E6-2018)

Desta forma, a principal inovação introduzida nos novos CQ foi o alargamento das equipas, com a contratação de dois técnicos de ORVC, autorizada em outubro de 2016, os quais, não sendo professores, dedicam as suas 35 horas de trabalho semanais ao centro. Esta alteração é percecionada localmente, sobretudo, como possibilitadora de um maior avanço em todos os aspetos técnico-pedagógicos:

“Dois técnicos a tempo inteiro fazem toda a diferença (...) ter um fio condutor para fazer acompanhamento dos processos, situações... (...) Portanto, fazem o atendimento, fazem as etapas até o encaminhamento, se forem encaminhadas para o RVCC fazem o acompanhamento da turma

do RVCC e isso faz toda a diferença! Portanto quando digo o acompanhamento, é mesmo pegar no telefone e apontar, então faltou ontem, faltou na semana passada, é para continuar a vir não é? E aquele acompanhamento que as pessoas têm, é um incentivo"... (E6-2018)

Mas a mesma alteração é também percecionada como potenciadora de outro tipo de dinâmicas nas práticas, porque, concretamente, a par do aumento de elementos na equipa, também as várias fases do processo passaram a dispor de uma maior quantidade de tempo disponível, contabilizado no âmbito do número de registos autorizados de sessões por etapa na plataforma SIGO. Assim, a partir de março de 2017, as equipas técnicas dos CQ são compostas do seguinte modo: um coordenador, dois técnicos de ORVC e vários formadores (todos professores e com parte dos seus horários preenchidos com turmas). Sobre este último aspeto, uma técnica de ORVC reconhece as melhorias obtidas, percecionando ainda desafios:

“Os constrangimentos que temos neste momento... o facto de a maior parte da equipa ser também professores que trabalham na escola, portanto não têm horários completos aqui... Bom, a equipa ideal seria todos a tempo inteiro, todos!” (E5-2018)

Relativamente aos novos rumos para o setor da EFA, no quadro da mais recente agenda política, agora assente no Programa Qualifica, é publicamente afirmado que:

“O Governo estabeleceu como prioridade política de âmbito nacional a revitalização da educação e formação de adultos, enquanto pilar central do sistema de qualificações,

assegurando a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida e a permanente melhoria da qualidade dos processos e resultados de aprendizagem” (Portaria n.º 47/2017, de 1 de fevereiro)²⁴.

Nesse sentido, o novo ciclo de governação apostou logo na criação de novos dispositivos de apoio técnico-pedagógico para as equipas. E procedeu a uma alteração significativa face ao modelo anterior (o modelo dos CQEP) no âmbito da prova que, deixando de ser escrita, passa a ser uma apresentação oral perante um júri de certificação. Ou seja, no fundo, retomou-se, no essencial, a lógica do júri de validação existente no período de vigência (entre 2001 e 2005) dos Centros de RVCC (BARROS, 2011).

Assim, a *Orientação Metodológica N.º 1* aponta três momentos para essa fase final do processo de RVCC, designadamente: i) o da preparação para a prova, que poderá decorrer até 25 horas; ii) o momento do Júri de Certificação, que agora se designa como prova; e, finalmente, iii) um terceiro momento a que chama avaliação e tomada de decisão (AN-QEP, 2017a; 2017b). A importância da prova continua a ser significativa, sendo percecionada localmente como o remate final do trabalho do candidato, cuja preparação é agora bem mais acompanhada pela equipa, sobretudo pelos técnicos de ORVC mas também pelos formadores. Efetivamente, neste particular, as diferenças, face ao modelo anterior, são significativas dado que nem a prova tem avaliação quantitativa nem é escrita. Na perceção de uma técnica de ORVC:

“Eu acho que aquilo que assusta inicialmente, e que é ‘agora vou estar ali e pronto, frente a um júri e vou ter que falar’, se nesse momento inicial assusta, já no momento final valoriza, que é ‘consegui, correu bem’, e o adulto sai satisfeito. Então, eu

acho que uma coisa acaba por compensar muito a outra [...] do nervosismo inicial a uma valorização final extraordinária”... (E5-2018)

Nos novos rumos há ainda a destacar o aspeto da formação complementar aos candidatos RVCC que, nos CQEP, podia atingir 25 horas e que se apresenta agora, nos CQ, como um imperativo, sendo no mínimo de 50 horas. A questão é apresentada ao nível do Programa Qualifica como destinada a possibilitar a formação²⁵ nas áreas em que o candidato apresente menos competências. Porém, na perceção da equipa técnica, não é uma opção isenta de problemas, dado que, por um lado, representa um acréscimo de dificuldades na elaboração de grupos e horários para formação presencial e, por outro lado, há o paradoxo de os CQ, que são parte da oferta pública nacional, continuarem a não ter financiamento (para além da provisão dos dois técnicos de ORVC), enquanto os cursos de formação complementar, assegurados, durante o período aqui estudado, por entidades privadas sob a forma de protocolos, beneficiam de financiamento direto. São aspetos percecionados nos testemunhos das ‘técnicas-formadoras’ que recolhemos:

“No CQEP nós dávamos formação, embora não houvesse obrigatoriedade mínima, como há agora, agora temos uma obrigatoriedade mínima de 50 horas de formação. Antes, até podíamos dar mais, podíamos dar menos, conforme o tipo de candidatos e o perfil dos candidatos assim o exigia, agora é mesmo obrigatório, mesmo que os candidatos não precisem”... (E3-2018)

25 O atual leque de modalidades de educação e formação disponível para os adultos em território nacional, compreende, para além dos Processos de RVCC e dos Cursos EFA, as seguintes ofertas: i) Programas de Formação em Competências Básicas (FCB); ii) Formações Modulares (FM); iii) As Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação (Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro, e Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto), iv) Os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL); e v) Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET).

“O coordenador tem feito alguns protocolos [...] têm é sempre muitas dificuldades em abrir os cursos. Que há falta de candidatos... por isso é que... por isso é que eles procuram os protocolos aqui junto do Centro, para garantir logo um número razoável de pessoas para abrir... pois eles têm financiamento, têm.” (E2-2018)

Por fim, é de referir que as práticas de RAE, e as especificidades do processo de RVCC, são consideradas, por todos os elementos da equipa do centro estudado, como muito adequadas aos adultos pouco escolarizados. Este último aspeto percecionado pela equipa técnica não deixa de ser contraditório com os dados existentes no SIGO (accedidos em 2018), que atestam uma taxa de desistência e abandono bastante significativa. Neste particular, de facto interrogamo-nos se a conjuntura recente de desenvolvimento da política educacional para este setor em Portugal, que se revelou de pendor neoliberal com tendências instrumentalizadoras da EFA, hiperbolizadas por prioridades políticas austeritárias, não contribuirá para desmotivar adultos pouco escolarizados, alguns em condições de grande vulnerabilidade social e com experiências pouco positivas da escola, desencorajando-os de manterem processos de reconhecimento de adquiridos experienciais que correm riscos reais de serem abruptamente interrompidos, como sucedeu recentemente (sem responsabilização consequente) neste país democrático e europeu.

PRÁTICAS DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS – DILEMAS E DESAFIOS HODIERNOS PERCECIONADOS PELOS ADULTOS EM PROCESSO

Quisemos, igualmente, dar conta, neste capítulo, das perceções dos educandos-adultos em processo de RVCC, em matérias diversas afetas à sua educação e formação ao longo da vida. Assim, nesta dimensão da investi-

gação pretendemos responder, entre outras indagações, às seguintes questões base, nomeadamente: i) qual o impacto principal que o educando-adulto esperava obter com a certificação formal de competências que justificou a procura de EFA; ii) estando em processo de RVCC, como pensa agora que este se pode repercutir ao nível do seu desenvolvimento profissional, pessoal e social; e iii) qual a percepção prevalecente sobre o valor social dos diplomas obtidos pelo processo RVCC. Neste alinhamento, a literatura refere que as dimensões objetivas caracterizam competências e atitudes que os educandos-adultos entendem ser as mais apropriadas e capazes de proporcionar orientação relativamente aos processos de mudança por si traçados. Por sua vez, as dimensões subjetivas favorecem a produção de sentido nos resultados dos processos, nos quais as representações se contextualizam e se estruturam. Assim sendo, Domingos e Cardoso referem a este propósito que "há uma tendência para uma conexão entre as práticas e as teorias implícitas que estão incluídas nas representações que cada um e todos constroem do mundo onde vivem. Elas acabam por ser uma justificação à lógica e ao sentido subjacente às práticas sociais de cada um dos agentes sociais" (1988, p. 157).

Ou seja, os educandos-adultos detêm um conjunto de representações que advêm de valores, crenças, aspirações e imagens sobre a sua educação e formação ao longo da vida, o que os leva a posicionar-se e a agir de acordo com elas. São essas representações que quisemos captar no inquérito por questionário para visibilizar o seu ponto de vista sobre o grau de importância atribuído ao RAE na formação humana, em geral, e nas suas trajetórias de formação, em particular.

Com estes pressupostos, foi aplicado um inquérito por questionário a uma amostra de setenta e dois educandos-adultos envolvidos em distintas ofertas de EFA. Porém, neste texto, consideramos apenas os dados de vinte e sete questionários, os correspondentes àqueles educandos-adultos que se encontravam em processo de RVCC. Assim, a distribuição dos respondentes, nas diversas fases desta modalidade, foi a seguinte: 20, que se encontravam mais no início do RVCC, e 7, que estavam mais no final do RVCC.

O inquérito por questionário foi estruturado (de forma a ser preenchido pelos próprios) em quarenta e oito questões, agrupadas em duas partes. Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise descritiva, quantitativa e percentual. Neste texto foi feita uma seleção parcial (de acordo com o objetivo traçado já apresentado) do conjunto total de resultados baseados em dados empíricos assim obtidos.

ASPETOS DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Verificou-se no universo dos 27 inquiridos (RVCC-Básico e RVCC-Secundário), em que o género feminino era predominante, e constatou-se (quadro 1) que 85,2% dos educandos-adultos se encontravam a trabalhar, destes 3% laborando por conta própria. Em situação de desemprego, encontravam-se 14,8% dos educandos-adultos, entre eles 7,4% estavam em situação de desemprego há menos de 12 meses.

Quadro nº 1 - Situação Profissional

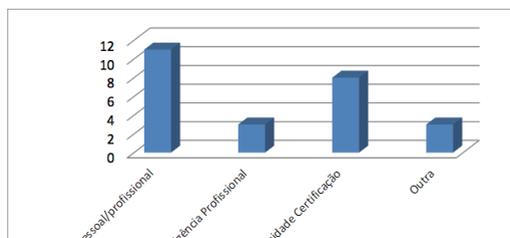
SITUAÇÃO	NÚMERO	PERCENTAGEM
Empregado	23	85,2%
Desempregado	4	14,8%
TOTAL	27	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

PERCEÇÕES ENQUADRADORAS DA PROCURA DE EFA E DO RAE

Nas razões da procura de EFA num CQ (gráfico 1), salienta-se o *item* Valorização pessoal/profissional, que obteve 40,7% das respostas, e o de Necessidade de Certificação, com 29,6%. O *item* Exigência Profissional foi indicado por 11,1% dos inquiridos. Salienta-se o facto de 18,6% do total dos educandos-adultos não terem indicado qualquer resposta.

Gráfico 1 – Razões da Procura

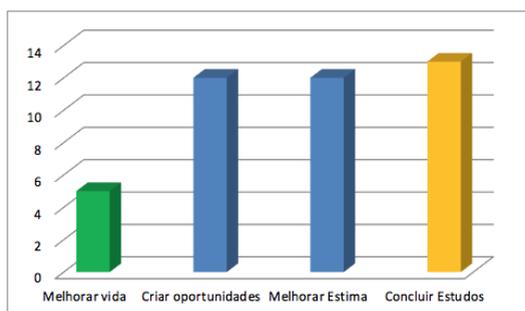


Fonte: Dados da pesquisa.

Quando inquiridos sobre quais as condições endógenas e exógenas que o RAE acrescenta e/ou reforça e como se irão repercutir na sua vida (gráfico 2), o *item* conclusão de estudos obteve 48,1%, evidenciando-se relativamente aos outros *itens* que obtiveram os seguintes resultados: melhorar a autoestima e realização pessoal – 44,4%; criar uma nova oportunidade – 44,4%; melhorar a minha vida – 18,5%.

Da análise destes resultados infere-se que a conclusão de estudos é a meta pretendida, mas as mais-valias pessoal e social, bem como a elevação da autoestima são, igualmente, consideradas importantes. Atendendo a uma leitura conjunta destes indicadores, os candidatos percebem o RAE como uma oportunidade no seu percurso de vida, no qual podem ocorrer alterações ou incremento de mais-valias.

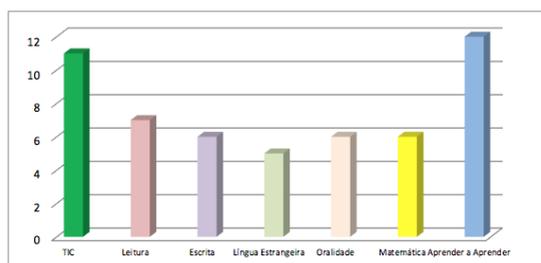
Gráfico 2 – Repercussão do RAE



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à situação em que se encontram os inquiridos em termos de processo (gráfico 3), a maioria dos inquiridos (74%) declarou que iniciaram o processo, enquanto os restantes (26%) declararam que já o terminaram. O que nos indica que, neste CQ, não se encontravam candidatos a aguardar em lista de espera pelo acesso a ofertas de educação e formação ao longo da vida. Este dado converge com as perceções da equipa técnica, já referidas na secção anterior, acerca dos benefícios, também para o andamento dos aspetos técnico-burocráticos dos processos de RVCC, advindos diretamente do reforço das equipas com 2 técnicos de ORVC, a trabalhar a tempo integral.

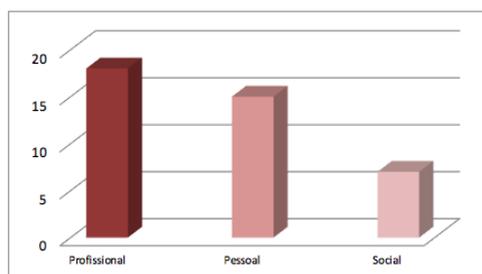
Gráfico 3 – Situação Atual



Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne ao item “há diferenças de ensino nos cursos RVCC/EFA relativamente ao ensino regular” (gráfico 4), 88,8% dos inquiridos responderam que sim e 7,4% não sabem/respondem. Os resultados obtidos permitem afirmar que os educandos-adultos percecionam que há diferenças, a vários níveis, entre o ensino regular, que visa crianças e jovens, e estes percursos formativos, que visam educandos-adultos.

Gráfico 4 – Diferenças entre RVCC/EFA e Ensino Regular



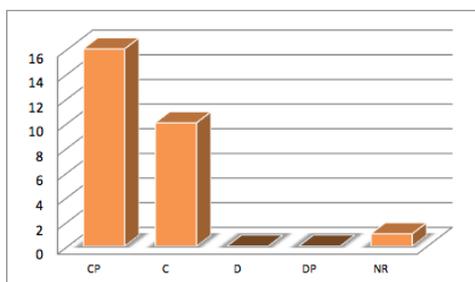
Fonte: Dados da pesquisa.

ASPETOS SOBRE PERCEÇÕES REFERENTES ÀS ETAPAS DO RVCC

No que concerne às percepções sobre as competências mais desenvolvidas pelo envolvimento no processo de RVCC (gráfico 5), destacam-se aprender a aprender e tecnologias de informação e comunicação (TIC), a que se seguem escrita, leitura, matemática e oralidade. A língua estrangeira obteve o menor número de respostas.

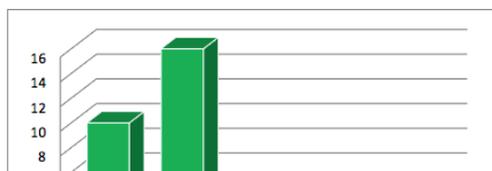
Quanto aos contextos de utilização das competências (gráfico 6), salientam-se, quer o contexto profissional, quer o contexto pessoal. Todavia, o contexto profissional assume maior expressão.

Gráfico 5 – Competências potenciadas pelo RAE



Fonte: Dados da pesquisa.

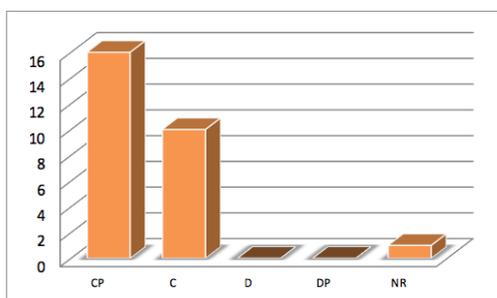
Gráfico 6 – Contextos de utilização das competências



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao item “A inscrição nesta modalidade de formação foi uma boa solução para mim” (Gráfico 7), constata-se que 96,2% dos educandos-adultos concordam/concordam plenamente que a modalidade de formação - RVCC foi uma opção benéfica em termos de ir ao encontro das especificidades pessoais. Ora, segundo Lozano (1999), os programas educativos a desenvolver com adultos devem ser concebidos a partir das próprias necessidades das pessoas adultas, o que efetivamente se verifica nesta modalidade assente na metodologia do balanço de competências.

Gráfico 7 – Boa Solução

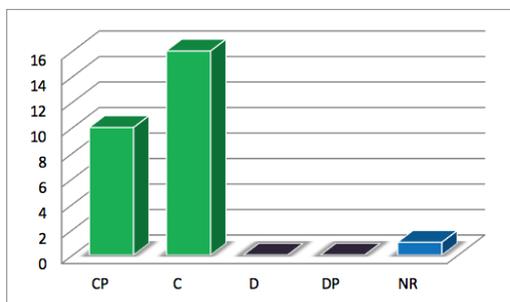


Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne ao item “Tenho ouvido falar bem destes cursos”, verifica-se (gráfico 8) que 96,6% dos educan-

dos-adultos concordam/concordam plenamente. Destes resultados, infere-se que as representações, quer em circuito restrito, mais pessoal, quer num âmbito social mais alargado, são positivas.

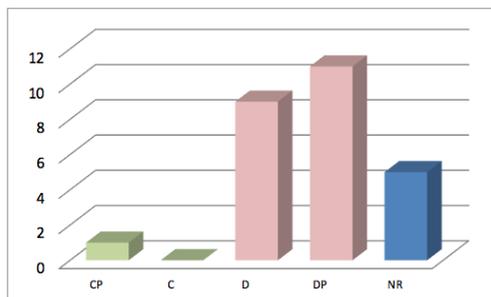
Gráfico 8 – O que oiço



Fonte: Dados da pesquisa.

Relativamente ao item “Esta iniciativa não permitiu melhorar as minhas condições de vida” (gráfico 9), 61,5% das respostas são discordantes/plenamente discordantes da afirmação, deduzindo-se que os educandos-adultos percecionam um aumento qualitativo em diversas áreas da sua vida.

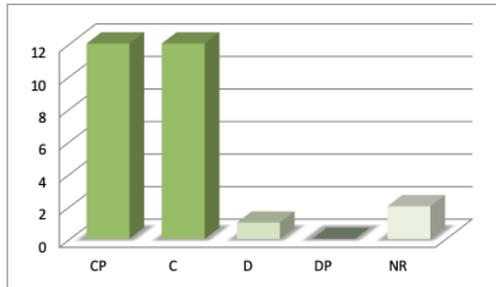
Gráfico 9 – Não melhorou a minha vida



Fonte: Dados da pesquisa.

O item “Melhorei a autoestima e o desenvolvimento pessoal” (gráfico 10) obteve 92,3% de respostas de concordância, permitindo perceber que há um claro aumento de confiança, em relação a si próprio. Este resultado converge com outros estudos que referem o impacto a nível psicológico e um efeito potenciador de valorização e satisfação pessoal (COUCEIRO, 2002, DGFV, 2004).

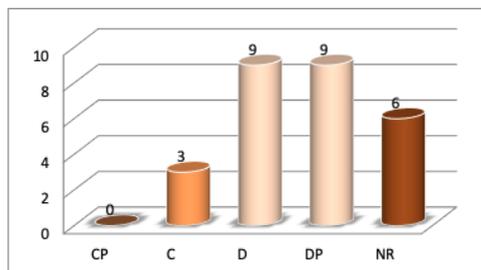
Gráfico 10 – Autoestima e desenvolvimento pessoal



Fonte: Dados da pesquisa.

Como é evidenciado no gráfico 11, o item “Esta iniciativa não é flexível”, respeitante à organização das modalidades dos cursos de formação, 69,2% dos inquiridos discordam/discordam plenamente, entendendo, pelo contrário, que todo o processo estruturante é maleável ao longo do percurso.

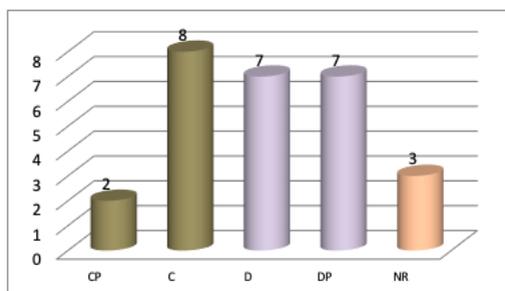
Gráfico 11 - Flexibilidade



Fonte: Dados da pesquisa.

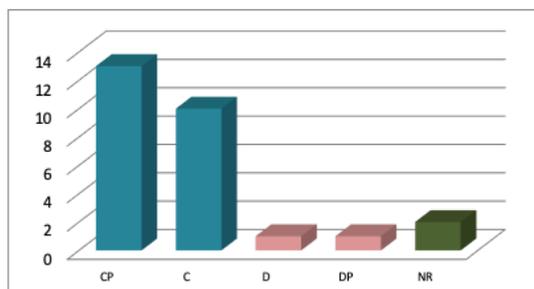
No que respeita ao item “*É um processo facilitista, porque rapidamente obtenho a certificação com pouco esforço*” (gráfico 12), as respostas tendem para o discordo/discordo plenamente 51,8%, enquanto as respostas concordo/concordo plenamente chegam a 37%. O resultado obtido pelo nível de concordância evidencia que se mantêm percepções de menos esforço e de pouco empenho associadas a estas modalidades formativas quando comparadas com o ensino formal.

Gráfico 12 - Facilitismo



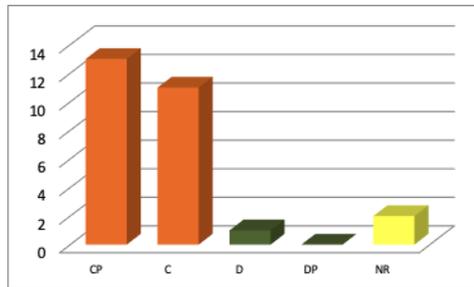
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 13 – Satisfação com o processo RVCC



Fonte: Dados da pesquisa.

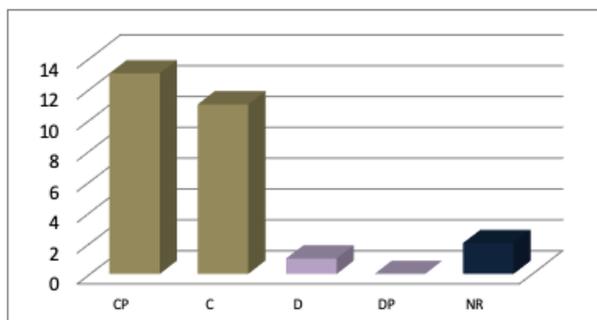
Gráfico 14 – Clareza da informação obtida



Fonte: Dados da pesquisa.

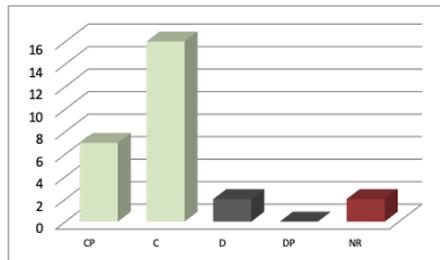
O grau de satisfação com o processo de RVCC (gráfico 13), tem 85,1% de respostas concordo/concordo plenamente. E, no gráfico 14, em que se pretende aferir da clareza da informação, os inquiridos afirmam majoritariamente (88,8%) que a informação proporcionada e/ou obtida é sistematizada e, portanto, bem compreendida.

Gráfico 15 – Importância dos esclarecimentos



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 16 – Adequação dos esclarecimentos

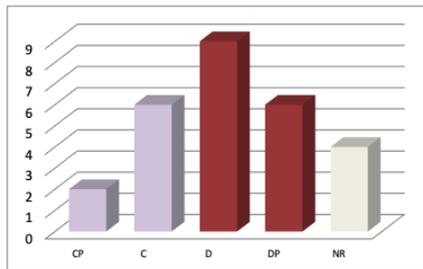


Fonte: Dados da pesquisa.

O mesmo se verifica quanto à importância dos esclarecimentos prestados (gráfico 15), no qual a mesma porcentagem (88,8%) é obtida em concorda/concorda plenamente. Acresce a percepção positiva sobre a adequação dos esclarecimentos dados, 88,8% de concordâncias (gráfico 16).

Contudo, da análise do item *“A informação fornecida, durante o processo, foi excessiva para a qualificação obtida”* (gráfico 17), o grau de concordância atinge 29,6% e o de discordância 55,5%, ou seja, embora a informação prestada seja clara e os esclarecimentos dados sejam considerados importantes, uma parte significativa dos inquiridos percebe, não obstante, que há um excesso de informação. Julgamos que este resultado sugere a necessidade de uma pesquisa posterior mais fina. De assinalar que este resultado aponta pistas que contrariam a percepção de facilitismo associada a esta modalidade (gráfico 12).

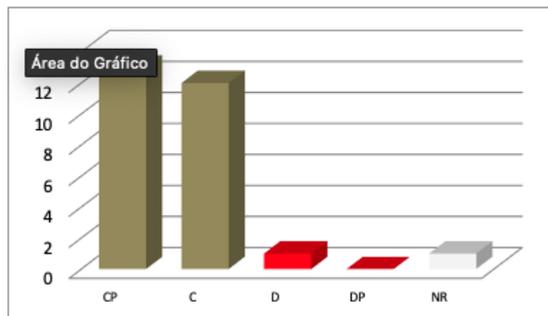
Gráfico 17 – Demasiada informação



Fonte: Dados da pesquisa.

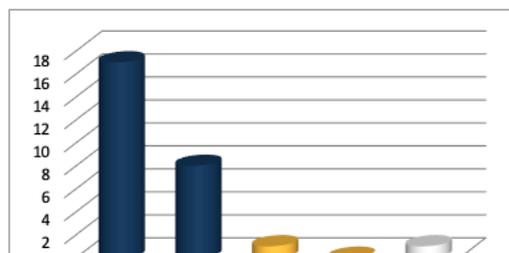
Verifica-se pelos resultados apresentados nos gráficos 18 e 19 referentes à disponibilidade da equipa, bem como à satisfação face ao acompanhamento ao longo do processo, que 92,5% dos inquiridos concordam/concordam plenamente com estes *itens*. Assim, decorre desta análise que o apoio a caminhos, percursos e estratégias personalizados, com acompanhamento durante todo o processo e construção do portefólio dos educandos-adultos, é percecionado como uma mais-valia diferenciadora desta oferta de EFA relativamente ao ensino regular.

Gráfico 18 – Disponibilidade da equipa técnica



Fonte: Dados da pesquisa.

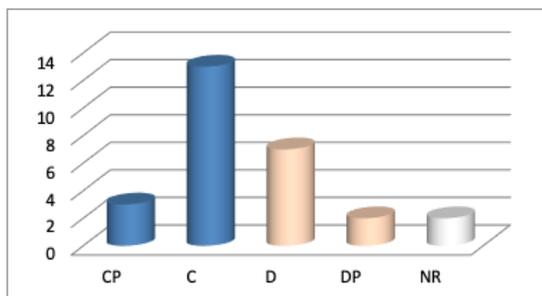
Gráfico 19 – Acompanhamento no processo de RVCC



Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne ao grau de exigência (gráfico 20), 59,2% concordam/concordam plenamente com o item “O grau de exigência é elevado”, obtendo-se 33,3%, para o discordo/discordo plenamente. Será importante apurar melhor, em estudos futuros, possíveis correlações entre a percepção sobre o elevado grau de exigência e a percepção do facilitismo (gráfico 12) inerente ao processo.

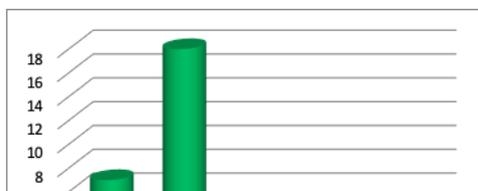
Gráfico 20 – Exigência



Fonte: Dados da pesquisa.

Pela evidência demonstrada no gráfico 21, comprova-se a importância atribuída pelos educandos-adultos ao portfólio enquanto instrumento adequado ao RAE, atendendo a que a opção concordo/concordo plenamente obtiveram 92,6% das respostas.

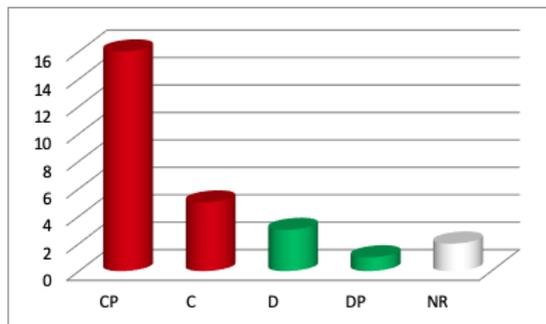
Gráfico 21 – Adequação do uso do portfólio nos processos de RVCC



Fonte: Dados da pesquisa.

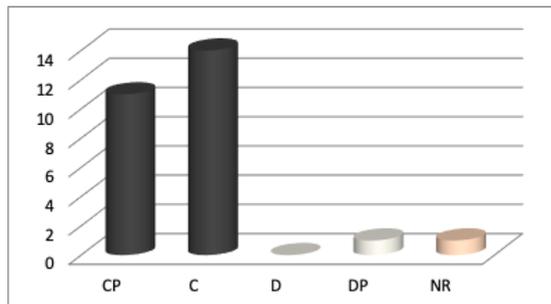
Conforme o gráfico 22, 77,7% dos inquiridos consideram que as competências adquiridas em contexto de formação complementar no processo RVCC são importantes para melhorar o nível de empregabilidade. Quanto à valorização social (gráfico 23), 92,6% dos educandos-adultos concordam/concordam plenamente que o reconhecimento de competências adquiridas concorre para um aumento da proficiência social.

Gráfico 22 – Competências e empregabilidade



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 23 – Competências e valorização social

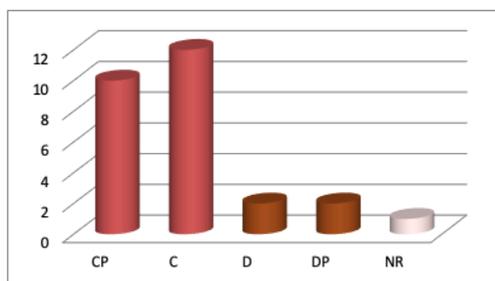


Fonte: Dados da pesquisa.

No que respeita ao reconhecimento pela entidade patronal da qualificação obtida (gráfico 24), 81,4% dos inquiridos concordam/concordam plenamente, pelo que consideram que as entidades empregadoras aceitam e reconhecem a certificação proporcionada por esta via sem discriminação face à certificação por via do ensino regular.

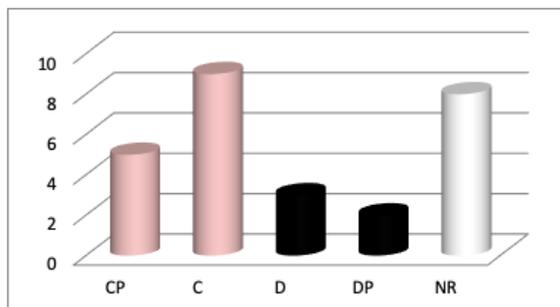
No que concerne ao reconhecimento pelos colegas, o nível de concordância baixa para 51,8%, de acordo com a percentagem de respostas obtidas (gráfico 25). Este resultado também necessita de maior exploração futura.

Gráfico 24 – Reconhecimento pelo empregador da qualificação obtida pelo RVCC



Fonte: Dados da pesquisa.

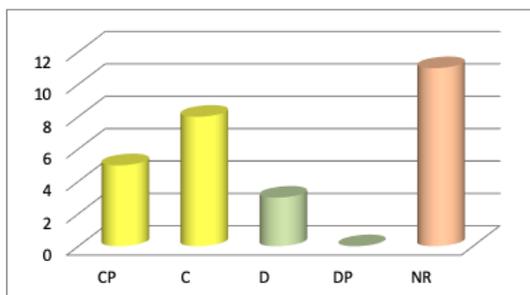
Gráfico 25 – Reconhecimento pelos colegas



Fonte: Dados da pesquisa.

Já quanto à melhoria das condições financeiras (gráfico 26), verifica-se que 48,1% dos inquiridos concordam/concordam plenamente, enquanto 11,1% discordam/discordam plenamente, ou seja, uma parte dos educandos-adultos percebe que há ou haverá melhoria das condições económicas através da certificação proporcionada por esta modalidade de EFA. No entanto, da percentagem obtida nas respostas “*não sei/não respondo*”, 40,7%, depreende-se que uma percentagem significativa dos inquiridos tem dúvidas relativamente a essa alteração.

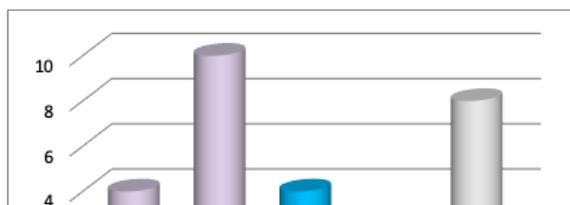
Gráfico 26 – Obtenção de maior rendimento



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 27 ilustra o nível de concordância, 51,8%, quanto ao item “*Esta qualificação permitiu participar mais nas decisões profissionais*”. Bastante significativa é, também, a percentagem obtida no nível “*não sei/não respondo*”, 29,6%, relativamente ao mesmo item. Este resultado poderá, no entanto, advir do facto de uma parte dos educandos-adultos ainda não ter concluído a formação.

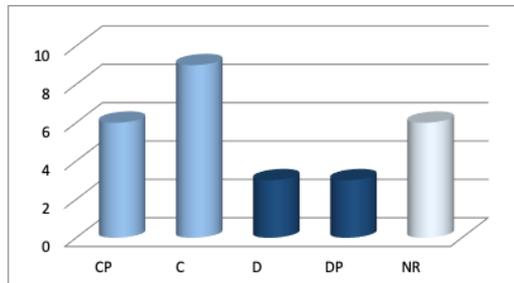
Gráfico 27 – Maior participação nas decisões profissionais



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados se, em caso de desemprego, esta certificação facilitaria na obtenção de emprego (gráfico 28), 55,5% concordam/concordam plenamente, pelo que se depreende que a maioria dos educandos-adultos entende esta certificação como uma mais-valia em termos profissionais, confirmando a percepção da relação entre qualificação e acessibilidade ao mercado de trabalho.

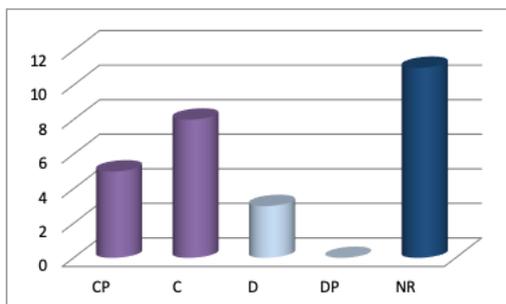
Gráfico 28 – Certificação e facilidade na obtenção de emprego



Fonte: Dados da pesquisa.

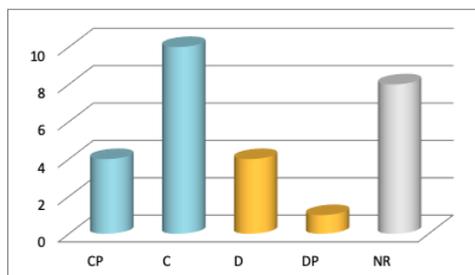
No item “*A organização das sessões permite a conciliação das minhas tarefas profissionais e familiares*”, as respostas concordo/concordo plenamente atingem 48,1% (gráfico 29), isto é, a maioria dos educandos-adultos entende que as sessões são programadas respeitando tanto o tempo profissional como o tempo familiar. Contudo, a percentagem expressa no nível *não sei/não respondo*, 29,6% é substancialmente considerável, pelo que importará aferir mais sobre o significado deste silêncio.

Gráfico 29 - Conciliação



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 30 - Utilidade do conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à utilidade dos novos conhecimentos, eventualmente adquiridos no processo de RVCC, na vida quotidiana (gráfico 30), 51,8% dos inquiridos consideram que o processo RVCC proporciona novos saberes transversais relevantes e proficuos na vida do dia a dia, complementando as competências que os educandos-adultos já tinham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – RUMOS, DILEMAS E DESAFIOS

Os principais rumos e tendências observados na agenda política assente no RAE em Portugal apontam para quatro cenários distintos: a) um primeiro cenário suscitado pelo Programa s@ber + (que cria a agenda da Nova EFA e

introduz no país a inovadora modalidade do RAE), caracterizado pela diversificação (desde 2001) da oferta educacional pública disponível para os educandos-adultos (que era, sobretudo, até então, o ensino recorrente de segunda oportunidade); b) um segundo cenário impulsionado pelo Programa INO que, entre 2006 e 2012, expande significativamente a oferta, ampliando a democratização do acesso às modalidades de EFA, ao mesmo tempo que aporta, não obstante, importantes contradições ao setor, derivadas da imposição de obtenção de resultados (*outputs*) demasiado elevados. Neste cenário, caracterizado por políticas de racionalização, procedeu-se, também, a enormes divulgação, marketing e publicitação da EFA, sem precedentes em Portugal, que popularizou o setor, criando a seu respeito novas e complexas representações e conceções que se repercutem ainda hoje nas perceções sobre práticas de RAE, quer das equipas técnicas dos CQ, quer dos educandos-adultos em processo; c) o terceiro cenário, que ocorreu entre 2012-2015, ficou marcado por uma tendência autoritária de governação, que subjugou, de modo radical, as políticas sociais e educacionais às políticas de ajustamento estrutural económico-financeiras. Tratou-se de uma fase em que ao RAE não foi conferida importância política e em que a EFA portuguesa esteve sob ameaça de desmoronamento; e d) um quarto cenário, que emerge no quadro da mais recente agenda política assente, desde 2016, no Programa Qualifica, em que a EFA é (re) assumida como prioridade política de âmbito nacional. Se é certo que o cenário político em Portugal, no presente momento, comporta sinais de mudanças cuja tendência aponta em prol da retoma dos direitos sociais dos cidadãos e de uma redemocratização da governação da oferta de EFA, a dimensão dessas mudanças, o seu impacto nas práticas e a capacidade da sua manutenção no tempo são manifestamente os grandes desafios hodiernos percecionados pela equipa técnica do CQ estudado.

Por sua vez, os resultados obtidos neste estudo de caso, sobre os sentidos, dilemas e desafios do RAE, percecionados pelos educandos-adultos, embora não generalizáveis, permitem, por seu turno, refletir acerca de diversos aspetos que consideramos fundamentais. Assim, relativamente

à primeira questão base i) qual o impacto principal que o educando-adulto esperava obter com a certificação formal de competências que justificou a sua procura de EFA, o sentido das respostas dadas ao questionário (40,7%) permite atribuir à valorização pessoal/profissional a principal razão da procura de EFA. Esta direção nas percepções iniciais é confirmada com as respostas obtidas relativamente à segunda questão base ii) estando em processo de RVCC, como pensa agora que este se pode repercutir ao nível do seu desenvolvimento profissional, pessoal e social. Com efeito, a conclusão de estudos (48,1%) emerge como a meta pretendida pela maioria dos educandos-adultos, sendo percecionada uma relação de causa-efeito com a melhoria do desempenho profissional e das condições sociais de vida (61,5%). Neste âmbito, prevalece, inclusive, a percepção de que a certificação escolar facilita a obtenção de emprego (55,5%), sobretudo em caso de desemprego. A nível pessoal, é expressiva a percepção (92,3%) de que o envolvimento em processos de RAE provoca uma melhoria da autoestima e do nível de confiança em si próprio.

São também interessantes, e apontam pistas para maior exploração futura acerca da atribuição de sentidos conferidos ao RAE pelos educandos-adultos, os resultados obtidos para a terceira questão base iii) qual a percepção prevalecente sobre o valor social dos diplomas obtidos pelo processo RVCC. Com efeito, a grande maioria de educandos-adultos (96,6%) manifesta que tem ‘ouvido falar bem’ desta modalidade de EFA e dos diplomas que confere, sendo possível inferir que as representações a respeito do RAE, quer em circuito restrito, mais pessoal, quer num âmbito social, mais alargado, são positivas. Conflui na mesma direção a percepção de que o processo não é facilitista (51,8%), sendo o grau de exigência afeto ao desenvolvimento do processo de RVCC elevado (59,2%), e de que os pares (51,8%) e as entidades empregadoras (81,4%) aceitam e reconhecem a certificação proporcionada por esta via sem discriminação face à certificação por via do ensino regular.

Um aspeto a salientar dos resultados é que estes permitem concluir, para o universo em estudo, que os educandos-adultos percecionam expressivamente que há di-

ferências, a vários níveis, entre o ensino regular, que visa crianças e jovens, e os percursos de EFA, que visam educandos-adultos. Referem, por exemplo, que a modalidade de RVCC foi uma opção benéfica em termos de ir ao encontro das especificidades pessoais, por estar assente na metodologia do balanço de competências, sendo, por isso, uma boa solução (96,2%), sobressaindo a importância dada ao facto de todo o processo ser flexível e maleável (69,2%) ao longo do percurso, permitindo a conciliação (48,1%) com tarefas profissionais e familiares. Referem também (92,5%) como fator distintivo e causador de satisfação, a notória disponibilidade da equipa e, sobretudo, o nível de acompanhamento ao longo de todo o processo na construção do portefólio, apontando que a informação proporcionada é sempre sistematizada (88,8%), ajudando desde logo a ser bem compreendida, a que acresce a disponibilidade da equipa (88,8%) para prestar esclarecimentos. Neste mesmo alinhamento, referem (92,6%) ainda ser muito importante o recurso ao portefólio enquanto instrumento de trabalho distinto dos usados no ensino regular, e apontam (51,8%) a utilidade na vida quotidiana dos novos conhecimentos adquiridos pelo envolvimento no processo de RVCC, com destaque para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender.

Com esse trabalho, o nosso objetivo para este capítulo foi atingido, ficando-se a conhecer, para além da atribuição de um significativo grau de importância ao RVCC na formação humana pelos atores locais do CQ estudado, aspetos diversos das representações sobre sentidos, dilemas e desafios, vigentes atualmente tanto na equipa técnica como nos educandos-adultos, sobre o atual processamento e os rumos manifestos nas práticas de RAE em Portugal. Efetivamente, alguns dos problemas, necessidades e desafios especificamente sentidos transversalmente pelos atores locais do CQ estudado coincidem com aspetos assinalados na mais recente Recomendação elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, intitulada: *Para uma política pública de Educação e Formação de adultos*, em que se ressalta a necessidade de encarar a EFA “no mundo atual como uma prioridade educativa que exige ser traduzida em políticas públicas, coerentes e sistemáticas” (2019, p. 3), e se reconhece que “o

lançamento do Programa Qualifica constituiu um sinal de esperança na retoma de um investimento público na EFA (...) em favor de uma política educativa global que abranja o conjunto da população adulta” (2019, p. 4; 5).

Ora, sendo comprovada, na literatura e estatísticas disponíveis, a heterogeneidade desta população adulta, é relevante reter que as percepções aqui recolhidas convergem no sentido de enfatizarem a importância das práticas de EFA, e de RAE, pela sua flexibilidade e adequação a trajetórias distintas em que ocorre a aprendizagem experiencial, indo, assim, ao encontro das especificidades pessoais, mas também dos contextos de vida locais. O desafio que esta realidade traduz é abordado pela referida Recomendação, na qual se afirma ser essencial a “valorização dos saberes das pessoas adultas bem como dos saberes locais, enquanto obrigatórios pontos de partida para uma intervenção local de EFA”, o que implica, por um lado, criar as condições para “articular modalidades educativas, formais e não formais, para facilitar o acesso a públicos mais ‘difíceis’, mas prioritários, inseridos em zonas urbanas degradadas e zonas marcadas pela ‘interioridade’”, e, por outro, criar as condições para a “formação de profissionais devidamente qualificados para a formação de públicos adultos” (2019, p. 9; 11). Este último aspeto é percecionado no CQ estudado como essencial, dado que é a adequação teórico-metodológica do trabalho das equipas técnicas que poderá garantir a prossecução do acompanhamento ao longo de todo o processo e, em particular, na construção do portefólio e no desenvolvimento de formação complementar ajustada ao perfil de cada educando-adulto.

Acresce a este grande desafio o facto, também referido nesta Recomendação, de que “as dinâmicas rápidas de mudança científica e tecnológica conduzem à necessidade de planear um sistema de educação e formação que dê resposta à rápida obsolescência do que se aprendeu (2019, p. 6). Ora, resulta interessante constatar que no CQ estudado, como salientado, as percepções dos educandos-adultos apontam para a utilidade na vida quotidiana dos novos conhecimentos adquiridos pelo envolvimento no processo de RVCC, com destaque para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender. Esta tendência poderá ser um aspeto

facilitador para a reconhecida “necessidade de ter uma política pública de indução da procura educativa” (2019, p. 7).

Assim sendo, a nova agenda do Programa Qualifica, para ser coerente e sistemática, terá de encarar um conjunto diverso de desafios, preferencialmente em diálogo com as equipas técnicas dos contextos onde se desenvolvem as práticas de EFA no sentido de identificar, com os atores locais, dilemas e caminhos de que afloramos aqui apenas alguns aspetos.

REFERÊNCIAS

ANQEP. *Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica - Guia Metodológico*. Lisboa: ANQEP, 2017a.

ANQEP. *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Escolares (RVCC Escolar) - Orientação Metodológica N.º 1*. Lisboa: ANQEP, 2017b.

BARROS, Rosanna. The Role of Transnational Bodies in Lifelong Learning and the Politics of Measurement - The global promise and national pitfalls of outcomes-based assessment into Recognition of Prior Learning System in Portugal. In Fergal Finnegan and Bernie Grummell (Eds). *Power and Possibility: Adult Education in a Diverse and Complex World*. (pp. 53-63). Leiden/Boston: Brill-Sense Publishers, 2020. DOI: 10.1163/9789004413320_005

BARROS, Rosanna. A ‘Nova Política de Educação e Formação de Adultos’ em Portugal: Crítica à Governação Neoliberal do Sector em Contexto de Europeização. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 26, n.º 100, 573-594, 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601050>

BARROS, Rosanna. Nos bastidores de uma investigação científica educacional – reflexões e questionamentos metodológicos e intelectuais, *Revista Práxis Educacional – Dossier Temático: Pesquisa em Educação – abordagens metodológicas*, 13 (25), 36-71, 2017. <http://periodicos2.uesb.br/>

index.php/praxis/article/view/953/812

BARROS, Rosanna. The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators - some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. In Per Andersson, Andreas Fejes, Fredrik Sandberg (Eds). *Recognition of Prior Learning - Research from around the globe*. (p. 26-42). London: Routledge, 2016a. DOI:10.1080/02601370.2013.778071

BARROS, Rosanna. Da Conceção à Implosão da Nova Política de Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal (1996-2016): e agora tudo o vento levou?, *Laplage em Revista* - Dossier Temático sobre Educação Permanente: Políticas e Perspetivas em Educação e Formação de Adultos, 2 (1), 63-86, 2016b. DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201621120>

BARROS, Rosanna. Interrogating the social purpose of recent RPL policy in Portugal – challenges and debates. In: *Proceedings Book – Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses of the 2014 Seminar of the ESREA Research Network “between Global and Local: Adult Learning and Development”* (pp. 22-35). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2014a. CD_ROM

BARROS, Rosanna. The Portuguese Recognition of Prior Learning (RPL) policy agenda – examining a volatile panacea by means of ethno-phenomenological interpretations, *Encyclopaideia, Journal of Phenomenology and Education*, XVIII (40), 53-68, 2014b. <http://encp.unibo.it/article/view/4653/4142>

BARROS, Rosanna. *As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal: As Novas Instituições e Processos Educativos Emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora, 2013.

BARROS, Rosanna. From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA - European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, N.º 2, 2012, 119-134, 2012a. <http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384rela.2000-7426.201232/rela0071/rela0071.pdf>

BARROS, Rosanna. *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora, 2012b.

BARROS, Rosanna. *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

BARROS, Rosanna. *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Volume I e II. Braga: Universidade do Minho. [Tese de Doutoramento], 2009.

BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre; COSTA, António Firmino & ÁVILA, Patrícia. *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Recomendação: Para uma política pública de Educação e Formação de adultos*. Lisboa: CNE. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1473-recomendacao-sobre-educacao-e-formacao-de-adultos>

COUCEIRO, Maria Lourdes. Introdução – “Afim eu Tenho uma História muito Bonita”. In: *Entrevistas Biográficas – Competências, Validação e Certificação: Testemunhos*. Lisboa: DGFV, 2002.

DALE, R. A Globalização e a Reavaliação da Governação

Educacional. Um Caso de Ectopia Sociológica. In António Teodoro e Carlos Alberto Torres (org.). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 53-69). Porto: Edições Afrontamento, 2005.

DGFV. *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida – uma mais-valia para uma vida com mais valor*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação/CIDEC, 2004.

DOMINGOS; Ana Maria; CARDOSO, Lurdes. Diferentes Papéis Sociais na Classe Trabalhadora e Aproveitamento Diferencial Escolar. *Livro de Atas - 1ª Conferência Internacional de Sociologia de Educação* (pp. 136-216). Faro: ESE/Instituto Politécnico, 1988.

FORTIN, Marie-Fabienne. *O Processo de Investigação – Da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência, 1999.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GUIMARÃES, Paula; BARROS, Rosanna. A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada? *Revista Educação & Sociedade*, 131, 391-406, 2015.

HEWSON, Martin & SINCLAIR, Timothy. *Approaches to Global Governance Theory*. USA: State University of New York Press, 1999.

LOZANO, Roser. Algunas ideas sobre el curriculum de la educación secundaria para adultos. *Panorama – Diálogo*, 17, 15-21, 1999.

MARTINS, João. *Das políticas às práticas de educação de adultos*. Lisboa: Edições Colibri, 2014.

MORGADO, José Carlos. *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.

NÓVOA, A. É Preciso Manter uma Vigilância Crítica sobre o Reconhecimento de Adquiridos – Entrevista a António Nóvoa. In: *Aprender ao Longo da Vida*, 7, 10-18, 2007.

OZGA, Jennifer; GREK, Sotiria. Re-inventing Public Education: the new role of knowledge in education policy-making, *Public Policy and Administration* 25(3), 271-288, 2019.

PUREZA, J. M. Quem Governa? Portugal e as Novas Teias da Governação Global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 99-105, 2002.

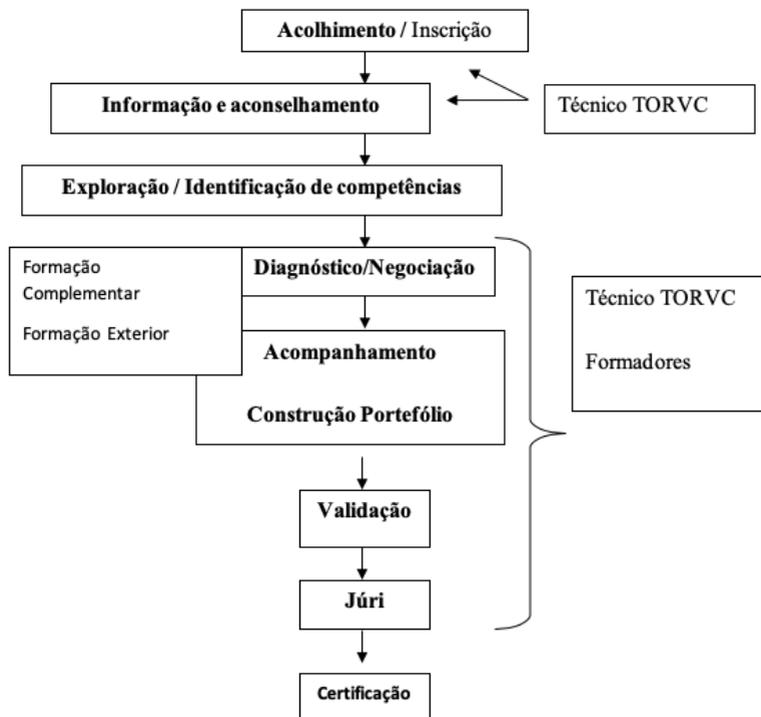
SCHUI, Florian. *Austerity: The Great Failure*. USA: Yale University Press, 2015.

VAN MERRIËNBOER, Jeroen; KIRSCHNER, Paul; PAAS, Fred; SLOEP, Peter; & CANIELS, Marjolein. Towards an integrated approach for research on lifelong learning. *Educational Technology Magazine: The Magazine for Managers of Change in Education*, 49(3), p. 3-15, 2009.

YIN, Robert. *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

(APÊNDICE 1)

Fases do Processo de Reconhecimento de Adquiridos
Experienciais num CQEP/CQ



**RESSIGNIFICAÇÃO DA POLÍTICA
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS:
QUE SENTIDOS OS EDUCADORES
DE ADULTOS ATRIBUEM AO
RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E
CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
NOS CENTROS QUALIFICA?**

Paula Guimarães

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
pguimaraes@ie.ulisboa.pt

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na educação de adultos, tal como na educação em geral, as políticas públicas estão associadas ao Estado e à

intervenção do mesmo. Estas possuem uma natureza complexa e controversa, decorrente também da influência e da participação de outros atores não estatais. Esta situação repercute-se em relações de poder que favorecem a expressão de conflitos mais ou menos acentuados, evidentes ao longo do ciclo de políticas (BOWE, BALL & GOLD, 1992; BALL, 1994, 2006).

Nesta linha de ideias, certos autores têm enfatizado as mudanças ocorridas no papel do Estado nas políticas educativas públicas, nos níveis mega e macro, no quadro da globalização. Neste âmbito, Dale (2004) assinala as transformações que o sistema capitalista imprimiu aos Estados, designadamente a partir da década de 1980, no âmbito de políticas neoliberais, e o impacto destas no aparelho estatal e nos sistemas educativos. Na proposta deste autor, destacam-se os guiões comuns que geram um certo isomorfismo em termos de ideias e valores, criados, por exemplo, por organizações como a União Europeia. Estes guiões comuns atribuem coerência às mudanças que ocorrem nas práticas educativas locais a partir de finalidades e formas de intervenção que estão para lá das fronteiras dos Estados. No âmbito de políticas neoliberais, a educação tem sido vista como um fator que torna os Estados mais competitivos, na relação com outros Estados e no seu interior, ao permitir que os sujeitos compitam entre si em resultado do capital cultural e social que possuem (LIMA, 2012). As orientações políticas que emanam da referida organização transnacional têm, igualmente, defendido uma ação do Estado baseada na contratualização, através do estabelecimento de numerosas parcerias, levando a mudanças nos modos como a provisão pública é reconhecida e levada a cabo (LIMA, 2006; BALL, 2008).

Quando se considera a investigação nas políticas educativas, encontram-se estudos que enformam análises centradas na formulação e no desenvolvimento das políticas educativas públicas, destacando os níveis mega e macro e atribuindo, igualmente, centralidade aos níveis meso e micro. Nestas pesquisas, particular relevo tem sido atribuído às organizações educativas e aos atores que as integram. São muitas vezes trabalhos que combinam opções metodológicas de natureza quantitativa, apostadas em captar dimensões

estruturais e continuidades políticas, com outras de cariz qualitativo, inscritas, por exemplo, em estudos de inspiração etnográfica. Resultam, por isso, em trabalhos que procuram enquadrar a formulação das políticas e compreender o seu desenvolvimento, incluindo retratos detalhados dos contextos da prática. Por esta razão, carregam a preocupação de interpretar como é que as intenções incluídas nos documentos oficiais podem ser encontradas nos discursos dos atores educativos; visam, igualmente, debater os quotidianos das organizações educativas e como nestes se reproduz ou ocorre a (re)interpretação dos textos políticos.

Neste texto, procura-se analisar a política pública de educação de adultos em desenvolvimento na atualidade em Portugal a partir de diversos níveis (mega, macro, meso e micro). Opta-se pela contribuição de Bowe, Ball e Gold (1992), designada de abordagem do ciclo de políticas. Apresentando-se como uma perspetiva não linear, esta proposta considera as políticas públicas como realidades complexas e controversas. Esta situação decorre dos conflitos e das relações de poder que marcam as diferentes arenas de formulação e de desenvolvimento, assim como resulta da ressignificação²⁶ que os atores, nomeadamente aqueles que se encontram nos locais da política praticada, fazem dos textos, captada nos discursos que proferem durante a implementação de programas e atividades.

A ressignificação pode ser efetuada por atores diversos, assumindo os educadores, designadamente os educadores de adultos, um papel fundamental. A designação *educadores de adultos* inclui aqueles agentes que desenvolvem atividades profissionais educativas dirigidas a su-

26 Os estudos acerca dos processos de ressignificação têm sido levados a cabo por investigadores de diversos domínios, nomeadamente aqueles que optam por pesquisas etnográficas no âmbito da antropologia e da sociologia. São trabalhos que visam compreender o que os sujeitos fazem, como se comportam e como se relacionam entre si, assim como analisar práticas e crenças de uma cultura ou comunidade, com enfoque nos significados e nas interpretações que os indivíduos expressam sobre os atos individuais e coletivos. São igualmente trabalhos que, em muitos casos, relacionam a ressignificação com a localização das práticas, procurando articular os sentidos dados pelos indivíduos às características dos lugares nos quais estes se encontram ou para os quais remetem (veja-se, a título de exemplo, o trabalho de Moreno, 2007).

jeitos adultos (GUIMARÃES & BARROS, 2015). Não sendo uma designação consensual, nem generalizada, ela é usada neste texto para indicar aqueles que trabalham numa oferta educativa específica, o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), e realizam tarefas de orientação e de validação de competências a partir dos conhecimentos adquiridos pelos adultos ao longo da vida em contextos formais, não formais e informais.

As questões de investigação que orientam este artigo são as seguintes: como pode ser compreendida a política pública de educação de adultos em desenvolvimento na atualidade, considerados os níveis mega, macro, meso e micro de formulação e de desenvolvimento? Mais especificamente, este texto procura responder a esta questão: que sentidos os educadores de adultos atribuem ao RVCC nos Centros Qualifica?

Este artigo parte de trabalhos anteriormente publicados (como, por exemplo, GUIMARÃES & BARROS, 2015), tal como beneficia de dados recolhidos no âmbito de um estudo realizado em 2018 acerca das atividades de orientação e validação no âmbito do RVCC. Não tendo sido um estudo de inspiração etnográfica, inclui informações obtidas pelo recurso a diferentes técnicas de recolha de dados, designadamente entrevistas semiestruturadas individuais e de grupo (AMADO & FERREIRA, 2017) realizadas a educadores de adultos e educandos-adultos sobre o RVCC, enquanto oferta pública e, em particular, sobre as etapas da orientação e da validação de competências²⁷, bem como análise documental de textos oficiais (BOWEN, 2009) (nomeadamente aqueles que possuem impacto no modo como, nas organizações educativas, os educadores desenvolvem as suas práticas profissionais) e observação de sessões de educação e formação no contexto da referida oferta (BOGDAN & BIKLEN, 1997).

27 No estudo indicado foram realizadas 12 entrevistas individuais e duas em grupo a educadores de adultos. Para além destas, foram efetuadas 2 entrevistas individuais e 1 em grupo a educandos-adultos. Neste artigo, devido aos objetivos e às perguntas de investigação estabelecidos, são unicamente mobilizados dados de 6 entrevistas individuais a educadores de adultos. Os nomes dos entrevistados indicados neste texto são fictícios de modo a garantir o anonimato.

A técnica de tratamento de dados usada foi a análise de conteúdo temática. A partir da leitura de documentos políticos oficiais selecionados, das transcrições das entrevistas e das notas de observação, procurou-se identificar as finalidades educativas expressas e compreender o significado que apresentam, assim como os sentidos que os atores locais atribuíam à oferta em análise (AMADO, COSTA & CRUSOÉ, 2017), recorrendo-se para tal a um quadro teórico que se apresenta no ponto seguinte.

CONTEXTOS DA POLÍTICA E OS EDUCADORES DE ADULTOS

Bowe, Ball e Gold (1992, p. 10) defendem que a análise das políticas públicas envolve “compreender o significado da política, enquanto texto ou conjunto de textos, nos diferentes contextos em que é praticada”. Através desta proposta, enfatizam as possibilidades de ressignificação que podem ocorrer devido às (re)interpretações que os atores fazem dos documentos oficiais e dos programas políticos e o impacto daquelas nas mudanças que acontecem nos níveis meso e micro.

A proposta de análise de Bowe, Ball e Gold (1992) parte do pressuposto de que o Estado possui uma influência que deve ser considerada na formulação e no desenvolvimento de políticas. Porém, estes autores defendem igualmente que outros atores (institucionais e individuais) contribuem para este processo. Dadas as diferenças de poder que cada um deles possui nos diversos contextos da política, o que acontece nos espaços da política praticada pode oferecer diferenças relativamente ao que foi prescrito. Neste caso, os sentidos que os atores atribuem aos programas e às ofertas propostas são centrais, pois permitem (re)interpretações mais ou menos próximas da política pensada e formulada nos textos. Não sendo linear ou simples, este processo é contínuo e dinâmico. Ocorre enquanto a política está em formulação e desenvolvimento e pode traduzir-se

em momentos e resultados muito diferenciados, dependendo dos sentidos da ressignificação pelos atores locais. Neste âmbito, três contextos do ciclo de políticas (BOWE, BALL & GOLD, 1992, p. 19-23) podem ser identificados:

- o *contexto de influência*, no qual a política emerge. Neste contexto, o texto político começa a ser construído. Integra atores nos níveis mega e macro, em espaços de decisão transnacionais e outros nacionais, como o governo, os partidos políticos, os grupos de pressão ou outros atores ligados a espaços formalizados de discussão e de negociação, que estabelecem o que se entende por educação e quais os seus propósitos.
- o *contexto de produção do texto da política*. Neste contexto, dá-se a produção dos textos, nomeadamente dos documentos oficiais, orientações, legislação, etc. São textos de interesse público geral, que apresentam a política e dão sentido à definição de educação e aos propósitos estabelecidos no contexto de influência, na procura de uma representação mais próxima dos espaços da política praticada. São também os documentos que escondem as possibilidades e os constrangimentos do desenvolvimento da política e que terão consequências no momento em que a política é desenvolvida.
- o *contexto da prática*. Este é o contexto de desenvolvimento da política, no qual esta é desenvolvida e os atores locais exercem um papel ativo na ressignificação. Esta é realizada pelos atores que carregam consigo experiências e aprendizagens, valores, motivações e interesses. Por esta razão, a ressignificação pode originar diversos sentidos atribuídos a uma política²⁸.

28 A estes juntam-se ainda o *contexto dos efeitos da política*, que remete para questões de justiça social e para os efeitos estruturais que a política possui no momento em que é praticada, assim como o *contexto da estratégia política* que acarreta a identificação de atividades de carácter social e político que são exigidas para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política em desenvolvimento (BALL, 2006, 2008; MAINARDES, 2006). Apesar do interesse destes contextos, eles não serão privilegiados na análise contida neste artigo.

No que remete para os educadores de adultos, a discussão acerca de quem são, que percursos de educação formal e não formal seguiram e do trabalho que realizam pode ser encontrada em diversos estudos (entre outros, NUISSL & LATTKKE, 2008, JÜTTE, NICOLL & SALLING OLESEN, 2011, E EGETENMEYER & SCHÜBLER, 2014). Estas análises destacam as diferenças que podem ser observadas ao nível nacional, justificadas pelo facto de a educação de adultos apresentar características distintas de país para país e de se constituir num campo pouco regulado (sobretudo se considerarmos a modalidade de educação não formal), diverso e complexo (em termos de promotores, práticas e atores envolvidos, como os educadores de adultos) (CANÁRIO, 1999). Mais recentemente, registou-se um crescente interesse acerca destes educadores devido às orientações da União Europeia para a aprendizagem ao longo da vida e ao surgimento de novas ofertas públicas destinadas a adultos, como o RVCC, nas quais estes agentes desenvolvem papéis profissionais diferentes daqueles que os professores de adultos realizam.

O debate sobre o trabalho na educação de adultos ganhou neste quadro novos contornos, tornando a designação *educadores de adultos* ainda mais ambígua. De um lado, esta expressão aponta para profissionais que detêm um saber técnico-racional que desenvolvem uma pedagogia empreendedora apostada na promoção de competências para a empregabilidade, aprendizagens que favorecem a gestão de recursos humanos e a seleção de mão de obra mais preparada para os desafios do atual contexto económico. De outro lado, em linha com as raízes históricas emancipatórias da educação de adultos, os educadores de adultos podem caracterizar-se por apresentar um ativismo militante nas questões educativas, empenhados na garantia da politicidade da educação, favorecedores de projetos educativos que não são neutros, dado que carregam valores, escolhas e conceções de ser humano que exigem uma pedagogia crítica e transformadora (LIMA, 2018).

Entre uma perspetiva e outra, os educadores de adultos reconstroem as suas identidades e forjam o seu reconhecimento social e profissional. Para tal, a análise dos processos de ressignificação de políticas públicas pode contri-

buir para esclarecer o equilíbrio que se estabelece nos modos como perspetivam a sua ação educativa de pendor ora mais tecnocrático, ora mais democrático-emancipatório (LIMA, 2018).

FINALIDADES POLÍTICAS E OFERTAS PROPOSTAS AOS ADULTOS: A INFLUÊNCIA DA UNIÃO EUROPEIA

Em Portugal, desde 1974, as políticas públicas de educação de adultos privilegiaram a intervenção do Estado e dos serviços que deste dependem diretamente, no âmbito de ofertas de educação formal básica e secundária, de segunda oportunidade, como o ensino recorrente. Paralelamente, outras ofertas promoveram a formação profissional, inicial ou contínua. Baseadas em ações de curta ou média duração, estas ofertas traduziram-se sobretudo em cursos que envolveram a aquisição de conhecimentos úteis aos contextos profissionais. Tendo tido finalidades importantes nas últimas três décadas do século XX, tornaram-se particularmente importantes após 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo²⁹ e a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia nesse mesmo ano. Estas finalidades ainda hoje suportam a política pública em desenvolvimento e apontam para a influência de princípios de modernização e controlo estatal, mas, sobretudo, de gestão de recursos humanos (LIMA & GUIMARÃES, 2018).

Para além destas finalidades, outras menos frequentes, de cariz democrático e emancipatório, surgiram associadas à educação de adultos. Estas marcaram a intervenção pública do Estado associadas, por exemplo, à mobilização popular, ocorrida logo após a Revolução Democrática; caracterizaram igualmente a ação de organizações da sociedade civil no desenvolvimento de projetos e atividades diversos, como no caso de muitas propostas de desenvolvimento local e de animação social e cultural dinamizadas, por exemplo,

29

Lei n.º 46/1986, 14.10

ao longo dos anos de 1990 e desde então (LIMA & GUIMARÃES, 2018).

Estas diferentes finalidades remetem para um campo de políticas e práticas no qual o Estado tem um papel central, embora possa revelar graus diferenciados. Todavia, em tempos mais recentes, a intervenção do Estado sofreu algumas mudanças relacionadas com a influência de organizações como a União Europeia. Esta organização transnacional tem-se traduzido num contexto de influência particularmente importante que tem favorecido a introdução de novas intenções à política pública. A produção de guiões comuns (DALE, 2004), como, por exemplo, o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000) é um exemplo desta situação. As finalidades associadas à preparação do trabalhador para um mercado de trabalho mais incerto, que requer indivíduos mais flexíveis e capazes de aprenderem em tempos e espaços diferenciados, como os não formais e informais, são hoje cada vez mais importantes nos textos políticos que contêm linhas orientadoras para o desenvolvimento das políticas, assim como para os programas de financiamento que atribuem avultadas verbas, por exemplo, à formação profissional inicial e contínua.

O interesse da União Europeia pela educação de adultos observa-se através do destaque concedido a uma expressão que domina os textos - aprendizagem ao longo da vida (e já não a educação de adultos). Esta expressão enfatiza o sujeito aprendente, e não tão claramente a provisão educativa e a sua capacidade de construir de modo racional o seu percurso de educação e formação, a partir de experiências e aprendizagens com utilidade no futuro profissional dos indivíduos (GRIFFIN, 1999a, 1999b). Esta expressão também aponta para novos papéis dos educadores de adultos, desde então apostados na promoção da aprendizagem dos adultos.

Em textos produzidos recentemente, como, por exemplo, no documento “Educação e Formação 2020”, reforçam-se as finalidades já enunciadas neste artigo. Apon-ta-se como propósito das políticas públicas

[...] o desenvolvimento até 2020 dos sistemas de educação e formação que visem garantir a) realização pessoal, social e profissional de todos os cidadãos; b) uma prosperidade económica sustentável e a empregabilidade, promovendo simultaneamente os valores democráticos, a coesão social, a cidadania ativa e o diálogo intercultural (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2009).

Ao nível nacional, no contexto da produção do texto da política, as orientações da União Europeia para a aprendizagem ao longo da vida têm tido eco nos programas políticos eleitorais e na agenda governativa das últimas duas décadas. Relativamente ao programa eleitoral do Partido Socialista (PARTIDO SOCIALISTA, 2015), vencedor das eleições legislativas em 2015, afirma-se no Capítulo V intitulado “21 causas para modernizar Portugal”, ponto “3. Investir na educação de adultos e na formação ao longo da vida”, a necessidade de continuar a apostar na “qualificação dos portugueses”. Neste âmbito refere-se que

[...] a continuidade das intervenções públicas neste domínio é um elemento crucial para a redução do défice das qualificações, bem como a melhoria contínua da qualidade dos processos de educação-formação de adultos. É, pois, com este propósito que o PS assumirá um objetivo fundamental para restabelecer a educação de adultos e superar um dos mais graves défices nacionais (PARTIDO SOCIALISTA, 2015, p. 47).

Indica-se também a necessidade de “Criar um Programa de Educação e Formação de Adultos que consolide um sistema de aprendizagem ao longo da vida e a sua ação estratégica para a próxima década” (Partido Socialista,

2015, p. 48). Acrescenta-se a importância de

[...] revitalizar a educação e formação de adultos enquanto pilar central do sistema de qualificações, através da ativação de uma rede nacional de centros especializados em educação-formação de adultos no atendimento, aconselhamento, orientação e percursos de aprendizagem, com base nas reais necessidades de qualificação dos diferentes territórios/setores económicos (*Ibidem*).

As finalidades da política pública de educação de adultos, expressas nas orientações da União Europeia, enquanto contexto de influência mais significativo, assim como nos documentos políticos nacionais, acentuam a centralidade da modernização da sociedade e da economia portuguesa, tendo neste âmbito o Estado um papel mobilizador essencial, ao oferecer programas e ofertas de educação básica e secundária dirigidos a adultos. Os trechos atrás indicados destacam também a importância de finalidades associadas à gestão de recursos humanos, ao distinguir entre ofertas públicas apoiadas por financiamentos estatais ou europeus de educação e formação de base, enquanto se deixa ao interesse e empenho de outras entidades, privadas/com fins lucrativos e da sociedade civil o desenvolvimento da estratégia política³⁰ (GRIFFIN, 1999a, 1999b) existente, assim como aos próprios adultos a responsabilidade pelas suas opções educativas e formativas (LIMA & GUIMARÃES, 2011, 2018).

Estas finalidades remetem para o que diversos auto-

30 Griffin (1999a, 1999b) defende que as estratégias políticas, como, por exemplo, o lançamento de programas de curta ou média duração, surgem como uma das características das políticas neoliberais e de alterações no modo de organização e funcionamento do Estado no quadro das políticas públicas. Neste sentido, o Programa Qualifica surge na sequência de anteriores que foram desenvolvidos e mais tarde abandonados. Foram estes o S@ber+ - Programa para a Expansão e Desenvolvimento da Educação de Adultos (1999-2002) e a Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2011).

res têm apelidado de atraso educativo português (TEODORO, 2005), em resultado de muitas décadas de fraco investimento estatal na educação que permitem que, na atualidade, aproximadamente 5 milhões (cerca de 45% da população portuguesa) só tenham concluído um dos diferentes níveis de escolaridade até ao 9º ano, que cerca de 2 milhões (20%) possuam o ensino secundário e 1 milhão e setecentos mil o ensino superior³¹. Neste sentido, a política pública de educação de adultos dirige-se a uma parcela significativa da população portuguesa, aproximadamente metade, que, na atualidade, não possui a escolaridade obrigatória de 12 anos. Em consonância com os problemas educativos para os quais a política pública se dirige, os educadores de adultos entrevistados afirmaram em diferentes ocasiões a importância do aumento dos níveis de certificação escolar e de qualificação profissional da população portuguesa. Esta posição convergia com as finalidades de igualdade de oportunidades e de justiça social que a atual estratégia encerra, evidenciando uma ressignificação alinhada com os grandes valores enunciados nos textos políticos analisados neste artigo. Neste sentido, a entrevistada Lara afirmou que o RVCC surge como “uma oferta que promove a justiça social para aqueles adultos que possuem uma vida rica de aprendizagens, desenvolvidas em contexto de trabalho e na vida social”.

OS CENTROS LOCAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: NOVOS ATORES EDUCATIVOS LEGITIMADOS

No contexto da produção do texto da política, em 2016, foi aprovada legislação que permitiu o desenvolvimento do Programa Qualifica. Esta estratégia é coordenada pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), uma estrutura administrativa indepen-

31 Dados relativos a 2018 disponíveis em <https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+com+15+e+mais+anos+total+e+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+mais+elevado-2101>. Acesso em: 8 de maio de 2019.

dente, tutelada e sob a superintendência do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Esta entidade produz diversos textos que regulam a provisão pública e é responsável pelos Centros Qualifica. Embora esta instituição seja um instrumento de gestão das ofertas públicas dirigidas a adultos, são os Centros Qualifica que emergem como organizações fundamentais, mesmo que experimentais, de desenvolvimento da política pública de educação de adultos, pois são aquelas que, localmente, maior protagonismo assumem. Estes Centros surgem como entidades legítimas no desenvolvimento de ofertas públicas e como novos atores do processo político que, por esta razão, validam discursos e permitem formas de influência política que não eram conhecidas até ao seu surgimento (BALL, 2008).

A legislação em vigor permite o desenvolvimento das ofertas de educação de adultos, concedendo larga importância a estes Centros³², tidos como “(...) instrumentos essenciais na estratégia de qualificação de adultos, tendo como premissa fundamental não só a valorização das aprendizagens que foram adquirindo ao longo da vida, mas também a possibilidade efetiva de aumentarem e desenvolverem competências através de formação qualificante” (p.3007). No que remete para as atividades que realizam, destacam-se tarefas como “(...) o atendimento, aconselhamento, orientação e encaminhamento para percursos de aprendizagem, com base nas reais necessidades de qualificação existentes nos diferentes territórios e setores económicos” (p. 3307).

Apesar da importância que estes Centros possuem no desenvolvimento da política, eles não se apresentam como estruturas estatais. Seguindo uma lógica de programa que exige candidaturas, estes Centros são criados por entidades diversas, podendo estas ser públicas ou privadas, como agru-

32 Quando estes Centros foram criados pela primeira vez, em 2000, denominaram-se Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; mais tarde, em 2007, passaram a ser designados por Centros Novas Oportunidades e, depois, em 2013, Centros para a Qualificação e Ensino Profissional. Mais recentemente, desde 2016, ganharam a designação de Centros Qualifica. Apesar das diferenças nas designações, desde a sua criação mantiveram aproximadamente as mesmas características e finalidades.

pamentos de escolas ou escolas não agrupadas dos ensinos básicos e secundários públicos, centros de formação profissional (de gestão direta ou participada) do Instituto de Emprego e Formação Profissional, empresas, associações ou outras entidades que detenham expressão no território no qual se localizam ou no setor de atividade económica, assim como capacidade técnica, nomeadamente em termos de recursos humanos e físicos (p. 3008). Por estes motivos, estes Centros encontram-se em organizações muito diferenciadas, devendo estas estar certificadas pelo sistema de certificação de entidades formadoras existente³³, assim como possuir recursos físicos, humanos e financeiros que possam garantir a “sustentabilidade e estabilidade, ao nível da equipa, equipamentos e instalações” (*Ibidem*).

Estas organizações devem estar integradas em redes e parcerias locais, regionais ou nacionais que favoreçam o reconhecimento social destas entidades enquanto promotoras de ofertas de educação e formação de adultos, bem como de qualificação profissional. Ao contrário das atividades de educação básica e secundária formal dirigidas a adultos, como no caso do ensino recorrente em escolas, sobretudo públicas, a organização e o financiamento destes Centros seguem princípios diferentes. Estas organizações surgem como projetos que as entidades que os alojam possuem após candidatura a um concurso nacional³⁴. Neste quadro, as entidades candidatas concorrem entre si, demonstrando que possuem condições para cumprir diversos indicadores propostos. De entre estes indicadores, pode se encontrar a inscrição de 400 ou mais adultos que sejam candidatos a ofertas de educação e formação de adultos nos primeiros 12 meses de funcionamento do Centro. Outros indicadores relacionam-se com a capacidade de cumprir os 90% dos adultos inscritos orientados para ofertas de educação e formação e/ou para o RVCC, assim como conseguir que 90% dos adultos inscritos no RVCC não venham a desistir da

33 Para mais informações consultar <https://www.dgert.gov.pt/certificacao-de-entidades-formadoras>.

34 Para mais informações, consultar, por exemplo, AVISO n.º POCH-70-2018-06.

frequência desta oferta. Verifica-se, assim, a aposta numa política baseada em resultados (VERGER, 2019) que, por essa razão, acaba por desvalorizar as dimensões educativa e política que poderiam conter.

Estes Centros surgem como entidades prestadoras de serviços ao Estado e assemelham-se a pequenas “empresas” locais, possuidoras de objetivos que devem cumprir sob pena de não obterem o financiamento para as atividades de caráter educativo e formativo que desenvolvem (RHODES, 1996). O Estado, ao procurar agrupar entidades públicas, privadas e da sociedade civil nas ofertas de educação de adultos, emerge como um catalisador na resolução de problemas educativos locais; esbate, por esta via, as tradicionais fronteiras entre as entidades estatais e aquelas que são não estatais; e atribui a outras organizações responsabilidade na provisão pública que, no passado, lhe cabia. De facto, esta representa uma nova abordagem ao nível da governança (BALL, 2008) do sistema de educação e formação de adultos.

Adicionalmente, se até finais da década de 1990, as ofertas de educação de adultos conheciam estruturas hierárquicas e de gestão tradicionais, dependendo do Ministério da Educação, das Direções-Gerais de Educação e das Coordenações Concelhias de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar, atualmente cabe à ANQEP a coordenação do trabalho executado pelos Centros, através de um sistema de controlo *online*. Regista-se, assim, a existência de uma rede de centros, baseada numa gestão policêntrica, sobretudo no que remete para a resolução de situações e problemas que ocorrem no dia a dia. Complementarmente, esta é uma rede remotamente regulada pelas normas de desenvolvimento das ofertas e pelo sistema de gestão *online* do trabalho levado a cabo.

Neste âmbito, uma primeira (re)interpretação efetuada pelos educadores de adultos decorre das inúmeras tarefas administrativas que devem realizar, em particular aquelas que envolvem o registo na plataforma *online*. Diversos entrevistados queixaram-se de que estas tarefas ocupavam uma parte importante do tempo de trabalho. Por isso, defenderam que o trabalho técnico poderia ser realizado por outros agentes e, dessa forma, poderiam acrescentar tempo educativo ao trabalho que realizam: “Era importante termos mais apoio

administrativo, de outros técnicos, para a realização de tarefas que nos ocupam muito tempo. Isso libertava tempo para estarmos com os adultos e é isso que interessa (Mila).

Uma outra (re)interpretação relaciona-se com a natureza do trabalho realizado por estes técnicos, muito diferente do trabalho do professor ou do formador. Estas diferenças acentuam o apoio concedido aos educandos-adultos, o acompanhamento feito ao longo da frequência da oferta e o reforço da motivação, quando muitos destes sujeitos possuem níveis educativos baixos e, no momento da inscrição no RVCC, não valorizam a aprendizagem e a educação:

Acho que é enriquecedor conhecermos aquela pessoa na fase do diagnóstico; depois encaminhamos aquela pessoa e vamos acompanhando o percurso dela até à certificação. Conhecemos as capacidades e vamos acompanhando aquela pessoa nas dificuldades (Lino).

Quando se atenta à intervenção destes Centros e ao trabalho neles realizado pelos educadores de adultos, verifica-se uma autonomia controlada (Rhodes, 1996), devido às inúmeras normas da ANQEP. Por esta razão, a intervenção destes Centros, mesmo que alojados em organizações tão diversas como escolas, centros de formação profissional, municípios ou associações da sociedade civil, assemelha-se em muitos aspetos, quer estejamos a pensar nas etapas de orientação dos educandos-adultos ou de validação de competências. Esta circunstância traduz o peso que a regulação possui no trabalho dos educadores e sugere as dificuldades do exercício da autonomia profissional. Na verdade, as (poucas) diferenças que foram identificadas durante a observação realizada indicam aspetos de natureza administrativa e, sobretudo, pedagógica. Estas diferenças decorrem da utilização de documentos de trabalho (exercícios, fichas, tarefas, etc.) distribuídos aos educandos-adultos, produzidos no interior dos centros, com o propósito de “descodificar”, “destruir”, “simplificar” e “traduzir” orientações e normas da

ANQEP. Talvez por esta razão, o esforço de (re)interpretação dos educadores de adultos raramente favorece numa resignificação diferenciada das finalidades da orientação e da validação de competências sobre as quais assenta o RVCC.

O DIA A DIA DOS EDUCADORES DE ADULTOS: ENTRE AS FINALIDADES POLÍTICAS E OS DESAFIOS DO TRABALHO COM OS EDUCANDOS -DULTOS

No contexto da prática da política, ao nível micro, os discursos que os diversos atores locais proferem e as práticas institucionais que resultam da política implementada traduzem (re)interpretações mais evidentes da política nacional e dos textos produzidos pela União Europeia. Estas diferenças parecem decorrer da mudança no modo como o Estado passou a considerar a política na prática, para o caso da educação de adultos sobretudo após o ano de 2000, quando a “nova política de educação e formação de adultos” (BARROS, 2009) foi adotada.

No Programa Qualifica, técnicos de orientação, reconhecimento, validação e certificação de competências ocupam um lugar de destaque devido ao trabalho que realizam. Desenvolvem tarefas de: receção e inscrição dos adultos que se dirigem a um Centro para frequentarem ofertas de educação e formação de adultos; identificação de competências que esses adultos já tenham desenvolvido e outras que necessitem adquirir com o propósito de obterem um certificado escolar e/ou uma qualificação profissional; informação e orientação relativamente a ofertas existentes de educação e formação de adultos; reconhecimento e validação de competências a partir de referenciais de competências-chave existentes; acompanhamento dos adultos em sessões de formação; certificação de competências, através da integração em júris de certificação de competências³⁵.

Desta forma, o RVCC, enquanto oferta, visa num primeiro momento o reconhecimento de competências que decorrem de aprendizagens desenvolvidas a partir da expe-

riência de vida. No caso da certificação escolar³⁶, ao nível da educação básica, estas competências remetem para as áreas de Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida; Tecnologias da Informação e Comunicação; e Cidadania e Empregabilidade. Ao nível da educação secundária, as competências incluem áreas como Cultura, Língua e Comunicação; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cidadania e Profissionalidade³⁷. Estas competências, entendidas enquanto conhecimentos que decorrem dos percursos biográficos dos educandos adultos, traduzem-se em saber, saber-fazer e saber-ser desenvolvidos ao longo da vida, em contextos mais ou menos formalizados. São, por isso, conhecimentos com utilidade e relevância para estes sujeitos, dado que não se apresentam como exclusivamente disciplinares e abstratos, mas possuem uma forte dimensão prática e contextualizada.

Ora, o RVCC assenta num processo de reflexão que, apoiado num olhar retrospectivo sobre vivências biográficas, favorece a identificação de conhecimentos que resultam da vida dos sujeitos. A análise das experiências biográficas implica um confronto com a identidade pessoal dos sujeitos. A oferta assenta, deste modo, numa lógica de autoavaliação (ainda que regulada pelos técnicos de orientação, validação e certificação de competências e pelos formadores-professores), assim como de reconhecimento pessoal (vista como um ponto de partida para a validação de competências). Esta autoavaliação resulta de exercícios e trabalhos propostos pelos educadores de adultos. Não raras vezes, este processo é complementado por “evidências”, designadamente fotografias, desenhos, gráficos, etc., aos quais os adultos associam aprendizagens desenvolvidas (SILVA, DIONÍSIO & GUIMARÃES, 2012).

Num segundo momento, pretende-se confrontar essas aprendizagens com competências incluídas em referenciais de competências-chave (ALONSO *et al.*, 2002; GOMES, 2006). Esta confrontação visa definir as “evidências” que de-

36 No RVCC, pode igualmente ocorrer a certificação profissional, de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações, a partir de referenciais de competências-chave que remetem para áreas profissionais específicas.

37 Competências relativas a uma língua estrangeira também são certificadas na atualidade no RVCC.

vem constar do portfólio que cada adulto deve redigir e, por essa via, possibilitar a validação dos conhecimentos possuídos. Caso haja uma relação direta entre as aprendizagens desenvolvidas pelos adultos e as competências indicadas nos referenciais, assiste-se à atribuição de um certificado escolar e/ou profissional ao adulto, havendo então lugar à certificação de competências.

Devido às finalidades do RVCC, assim como ao trabalho realizado pelos educadores de adultos nestes Centros, foi possível, neste contexto, encontrar (re)interpretações da política pública mais evidentes. Uma primeira remete para a natureza inovadora do RVCC e a legitimidade da oferta. Apesar de o RVCC apresentar características que permitem diferenciá-lo do ensino, estando claramente centrado nos adultos e nas aprendizagens que desenvolveram ao longo da vida, regista-se uma aceitação por parte dos educadores de adultos da validade do RVCC enquanto oferta que leva à certificação escolar (e à qualificação profissional), não sendo esta aceitação partilhada por muitos educandos-adultos no momento em que se inscrevem num Centro. Neste sentido, os entrevistados afirmaram que um momento importante do trabalho que executam passa por convencer os educandos-adultos de que o RVCC é uma oferta educativa legítima, mesmo que não envolva transmissão de conhecimentos, como acontece no ensino:

Os adultos não compreendem o que é a aprendizagem ao longo da vida quando iniciam o RVCC. ‘Como é que vou explorar a minha história de vida para que estas pessoas possam certificar-me?’, perguntam. Eles estão muito colados ao modelo escolar (Núria).

Um outro aspeto é particularmente importante para adultos em situações de risco social. Liga-se à resistência em frequentar o RVCC por parte de muitos educandos, que se traduz nas dúvidas que expressam aquando da realização dos diferentes exercícios, trabalho, tarefas, etc. exigidos pelos educadores. Esta resistência é particularmente visível no

caso daqueles que se encontram desempregados e são obrigados a frequentar o RVCC sob pena de perderem benefícios sociais (como o subsídio de desemprego). Por esta razão, requerem um trabalho de encorajamento suplementar por parte dos educadores de adultos:

O RVCC pode não surgir por iniciativa dos próprios adultos. Nas primeiras sessões os próprios adultos estão descontentes, sobretudo no caso dos desempregados que são obrigados a frequentar o RVCC. E agora têm que cumprir um calendário, um horário e têm um compromisso. Sentimos essa resistência. Mas depois, no final do RVCC, gostaram de cá estar. 'Então isto já acabou? Ainda bem que vim' (Nita).

Um outro aspeto prende-se com o lado terapêutico que o RVCC pode apresentar para os educandos-adultos, devido à reflexão que obriga acerca dos momentos da vida a partir dos quais foram desenvolvidas aprendizagens:

O RVCC promove um exercício de autoconhecimento dos adultos. Não é comum as pessoas falarem si próprias. Isso não é comum. Têm que fazer o exercício de pensarem sobre si próprias para poderem falar sobre quem são. É uma autorreflexão que não é fácil. Isto às vezes traz dor e nós técnicas temos que gerir estas situações, até porque o RVCC não é isto (Iva).

Diferentemente do que acontece nos contextos de influência e de produção de texto da política, o contexto da prática expressa mais claramente a ressignificação da política pública pelos educadores de adultos entrevistados. Nas

(re)interpretações destacadas neste artigo, registam-se novos sentidos atribuídos à educação de adultos, no âmbito da política de educação de adultos renomeada de aprendizagem ao longo da vida. Esta expressão surge como a pedra de toque para a reforma do sistema de educação de adultos, ao colocar no seu centro o sujeito, a sua experiência e as aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida. Permite, igualmente, identificar as competências que os indivíduos possuem (e não possuem) num quadro económico cada vez mais incerto. Na verdade, a aprendizagem ao longo da vida aponta para os conhecimentos necessários ao desenvolvimento económico, enquanto permite a legitimação de uma nova oferta pública que visa reconhecer formalmente o que os sujeitos aprenderam ao longo da vida e não o que aprenderam em espaços tradicionais de educação e formação.

Um outro aspeto que denota a ressignificação efetuada pelos educadores de adultos relaciona-se com o facto de estes destacarem a importância que o trabalho técnico e administrativo (e não tanto pedagógico e educativo) possui nos seus quotidianos profissionais. Adicionalmente, ao serem confrontados com as resistências, dúvidas, desmotivação e sofrimento por parte dos educandos-adultos, os técnicos de orientação, validação e certificação de competências atribuem um carga psicologizante ao trabalho que realizam, despolitizando-o. Tornam-se, assim, técnicos da aprendizagem ao longo da vida (Guimarães, 2016), enquanto adicionam às atividades que realizam momentos de conforto e de apoio aos educandos-adultos que buscam orientação e uma mudança nas suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurou-se enfatizar as mudanças de escala nos processos de formulação e desenvolvimento da política pública de educação de adultos, a partir da proposta analítica de Bowe, Ball e Gold (1992). Desde há 20 anos a esta parte, a União Europeia inaugurou um processo de transferência política, até então desconhecido neste país, denotando o peso da globalização, das agendas isomórficas e

de princípios neoliberais que as finalidades de gestão de recursos humanos carregam. Dado o peso deste contexto de influência no contexto de produção do texto da política, neste artigo destacaram-se os processos de ressignificação expressos por educadores de adultos, em particular pelos técnicos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Aqui foram importantes os sentidos das falas que remeteram para a individualização da educação e da aprendizagem. Os significados mais destacados pelos entrevistados denotaram a importância atribuída ao trabalho técnico e administrativo, assim como as dimensões psicologizantes da educação de adultos, designadamente a motivação, o interesse e o empenho dos adultos na redação dos seus portfólios e na construção de percursos de vida racionais, flexíveis e bem sucedidos em termos económicos e profissionais. Remeteram ainda para o esforço empreendido na responsabilização dos educandos-adultos pelas competências desenvolvidas, assim como para a capacidade de se inserirem num mercado de trabalho competitivo. Neste sentido, estes educadores surgiram como técnicos da subordinação da educação à economia, pois tomavam como lemas a importância de desenvolver nos educandos a vontade de “Aprender a adaptar-se, a ser empregável ou empreendedor, aprender a ser um recurso humano útil” e a relevância de “aprender para ganhar e conhecer para competir” (LIMA, 2018, p. 13). Neste âmbito, são importantes os desafios com os quais os educadores se confrontam no seu trabalho quotidiano.

Apesar das convergências e as divergências encontradas neste artigo, muito ainda se pode estudar no sentido de debater de modo holístico as relações entre os diferentes níveis de formulação e desenvolvimento da política e os sentidos atribuídos pelos atores nos níveis meso e micro. Novas pesquisas poderiam permitir ultrapassar a visão dicotômica nestes diferentes níveis de política os quais este artigo transporta, que remetem para camadas separadas de governança (VERGER, 2019). Neste sentido, outros dados empíricos seriam necessários para compreender as facetas da interação entre globalização e recontextualização, ao nível dos processos de localização de políticas globais, em particular sobre os diferentes pesos que os diversos contextos de influên-

cia encerram nos sentidos atribuídos pelos educadores de adultos acerca da política pública, designadamente no que aponta para a tendência destacada neste texto para a valorização de dimensões de cariz tecnocrático relativamente ao trabalho educativo que realizam e a clara desvalorização de dimensões políticas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Luísa, MAGALHÃES, Justino, IMAGINÁRIO, Luís, BARROS, Guilhermina, CASTRO, José Manuel, OSÓRIO, António & SEQUEIRA, Fátima. Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave. Lisboa: ANEFA/Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Ministério da Educação, 2000.

AMADO, João; COSTA, António P.; CRUSOÉ, Nilma. IV – 1. A técnica de análise de conteúdo. In João Amado (Coord.), Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BALL, Stephen J. Textos, discursos y trayectorias de la política. Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de Educación, 2/3, p. 19-33, 1994.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, vol. 6, n.º 2, p. 10-32, 2006.

BALL, Stephen J. New philanthropy, new networks and new governance in education. Political Studies, vol. 56, p. 747-765, 2008.

BARROS, Rosanna. Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar na “Nova Educação e Formação de Adultos”, vol. I. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Models*. Boston: Pearson, 1997.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne). *Reforming Education and Changing Schools. Case Studies in Policy Sociology*. Oxon/New York: Routledge, 1992.

BOWEN, Glenn. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, vol. 9, n.º 2, p. 27-40, 2009.

CANÁRIO, Rui. *A Educação de Adultos. Um Campo, Uma Problemática*. Lisboa: EDUCA, 1999.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n.º 87, p. 423-460, 2004.

EGETENMEYER, Regina; SCHÜBLER, Ingeborg. Academic Professionalization in Master’s Programmes in Adult and Continuing Education: Towards an Internationally Comparative Research Design. In Susanne Lattke S & Wolfgang Jütte (Eds.), *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives* (p. 91-103). Frankfurt: Peter Lang Edition, 2014.

GOMES, Maria do Carmo (Coord.). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2006.

GRIFFIN, Colin. Lifelong Learning and Social Democracy. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, No.5, p. 329-342, 1999a.

GRIFFIN, Colin. Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, No. 6, p. 431-452, 1999b.

GUIMARÃES, Paula. Ocupações da educação de adultos e desafios à profissionalização: tarefas e atividades desenvolvidas em contexto de trabalho. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7, n.º 2, p. 57-81, 2016.

GUIMARÃES, Paula; BARROS, Rosanna (2015). A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada? *Educação & Sociedade*, v. 36, n.º 131, p. 391-406, 2015.

JÜTTE, Wolfgang, NICOLL, Katherine; SALLING OLESEN, Henning. Editorial: professionalization – the struggle within. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 2, No. 1, p. 7-20, 2011.

LIMA, Licínio C. Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir. Sobre a Subordinação da Educação na “Sociedade da Aprendizagem”. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIMA, Licínio C. (Org.). Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo. Braga: UEA/Universidade do Minho, 2006.

LIMA, Licínio C.; GUIMARÃES, Paula. *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers, 2011.

LIMA, Licínio C.; GUIMARÃES, Paula. Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48/168, p. 600-623, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, vol. 27, n.º 97, p. 47-69, 2006.

MORENO, César. Subregionalización de prácticas religiosas em el antiplano de la cordillera oriental colombiana. *Antropología-Sociología*, n.º 9, p. 209-231, 2007.

NUISSL, Ekkehard; LATTKKE, Susanne. *Qualifying Adult*

Educators in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008.

RHODES, Roderick A. W. New governance: governing without government. *Political Studies*, XLIV, p. 652-667, 1996.

SILVA, Ana; GUIMARÃES, Paula; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Transições para a literacia dominante: perspectivas de coordenadores de centros de educação e formação de adultos. *Roteiro*, v. 37, n.º. 1, jan./jun., p. 9-22, 2012.

TEODORO, António. *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Moderno*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, vol. 14, n.º 1, p. 1-25, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 8 maio 2019.

DOCUMENTOS ANALISADOS

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Informações oriundas das instituições europeias e dos órgãos da União Europeia. Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação (EF 2020). *Jornal Oficial da União Europeia* (2009/C 119/02) de 28.05.2019, 2009. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN). Acesso em: 5 maio 2019.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. “Educação e Formação para 2010”. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa. *Jornal Oficial da União Europeia* (2004/C 104/01) de 30.04.2004, 2004. Disponível em: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152/language-pt>. Acesso em: 5 maio 2019.

PARTIDO SOCIALISTA (2015). *Programa Eleitoral do Partido*

Socialista. Eleições Legislativas 2015, 2015. https://www.ps.pt/wp-content/uploads/2016/06/programa_eleitoral-PS-legislativas2015.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (SEC(2000)1832), 2000. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019. Acesso em: 5 maio 2019.

**A EMERGÊNCIA DE NOVAS
PROFISSIONALIDADES NA EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM
PORTUGAL: NECESSIDADE E
CONSOLIDAÇÃO DO PERFIL DO
MEDIADOR NA PERSPETIVA DOS
DIFERENTES AGENTES**

Lúis Alcoforado

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra (PORTUGAL)
lalcoforado@fpce.uc.pt*

Cláudia Preguiça

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra (PORTUGAL)
claudiapreguica@gmail.com*

Mafalda Frias

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra (PORTUGAL)
friasmafalda@gmail.com*

**A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS
NO QUADRO DAS POLÍTICAS EUROPEIA E
PORTUGUESA**

A meio da década de noventa do século passado, Portugal encontrava-se, no que às ofertas de educação e formação de adultos diz respeito, numa situação que, do lado

da educação, se traduzia por se reduzirem todas as possibilidades de oferta a um ensino recorrente/supletivo pouco atrativo e de eficácia mais do que duvidosa e, do lado da formação profissional, se apostar o mais possível no aproveitamento dos recursos disponibilizados pela União Europeia para valorizar e aumentar a produtividade dos trabalhadores, com resultados que se demonstrava terem um alcance muito limitado. Este desenvolvimento unidimensional e desintegrado das ofertas educativas para pessoas adultas levava alguns autores a denunciar o progressivo enfraquecimento do campo de práticas, resumindo Lima (2005, p. 46) este sentimento geral, ao afirmar que “a situação se caracterizava por uma acentuada crise e desinstitucionalização”.

Uma vez mais, a condição recorrente, em termos históricos, de absoluta carência, em que se encontrava o campo da educação de adultos, foi usada como um dos símbolos da necessidade de mudança política (LIMA, 2005), assumindo um novo governo, oriundo do espaço ideológico do que então se designava por terceira via (AFONSO, 2008; SANTOS, ALCOFORADO e CORDEIRO, 2017), logo em 1996, a responsabilidade de empreender ações concretas conducentes à elaboração de uma estratégia para o seu desenvolvimento. Procurando cumprir essa intenção, de promoção do renascimento da Educação de Adultos, o governo nomeia, em 1998, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho, um *grupo de missão*, atribuindo-lhe a responsabilidade de desencadear o processo alargado e participado, conducente à criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), uma vez que, por opção política, sintonizada com a generalidade dos documentos internacionais e comunitários da época, se favorecia a articulação terminológica (LIMA, 2005; ALCOFORADO, 2008) da educação e formação, no que ao campo da educação *pós-escolar* dizia respeito.

Na verdade, estas decisões políticas surgiam num completo alinhamento com as orientações europeias vertidas no *Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego*, onde se defendia uma maior aposta na educação e formação continuadas, como caminho essencial para o desenvolvimento económico, e anunciadas através da decisão

n.º 2493/95/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, que proclamava o ano de 1996 como “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”, com os objetivos de promover, para todos os cidadãos europeus, o desenvolvimento pessoal e o espírito de iniciativa, a integração na vida ativa e na sociedade e a capacidade de adaptação às mudanças económicas, tecnológicas e sociais. Para além disso, estas iniciativas do governo português procuravam avocar, de alguma maneira, um entendimento de educação de adultos próximo com o enunciado pela V CONFITEA, realizada em Hamburgo, em 1997, afirmando-se no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, que criava a ANEFA, que se prossegue a tarefa de, “em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro”, disponibilizando “respostas eficazes e adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis de aprendizagem, ao mesmo tempo que assegura a transição para a sociedade do conhecimento” (p. 6672).

Inspirada, então, nos *ventos de mudança* soprados pela Conferência de Hamburgo e pela tradição portuguesa de uma Educação de Adultos de base popular (MELO, 1998), mas influenciada e empurrada pelas preocupações competitivas, desenvolvimentistas e sociais da União Europeia, a ANEFA é apresentada como um instituto público, pensado para assumir competências ao nível da conceção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projetos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos e, ainda, da construção gradual de um sistema de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens informais dos adultos, assumindo o objetivo inovador de relançar a educação e formação de adultos, agora numa lógica integrada, visando a elevação simultânea dos níveis educativo e profissional da população adulta portuguesa.

Procurando criar as condições necessárias para o funcionamento da Agência e regulamentar o essencial do previsto no Decreto-Lei n.º 387/99, o governo promulga um agregado de documentos legais que estabelecem as

bases de funcionamento da oferta educativa para pessoas adultas, assente em dois pilares principais, complementares e com continuidade entre si: a construção de um sistema de validação e certificação de saberes e competências informalmente adquiridos (RVCC); a organização da oferta educativa e formativa para adultos, à volta de *cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA)*, de média ou longa duração, conducentes à elevação simultânea dos níveis escolares e profissionais; as *Acções S@ber Mais*, de curta duração, destinadas a adquirir ou aprofundar conhecimentos em áreas específicas; a instalação de uma rede de *Centros de Recursos*, destinada, quer ao apoio à educação e formação dos adultos, quer à formação e desenvolvimento dos agentes envolvidos (MELO, 2006).

Sendo possível, hoje, concluir que, entre o imaginado e o implementado, existiu uma diferença muito substancial e mesmo sabendo que, primeiro, a *lógica da indução e programa* predominaram sempre sobre a *lógica de serviço público* e, segundo, que existiu uma predominância auto-crática das preocupações com a qualificação de recursos humanos e de promoção da empregabilidade, ainda que com um impacto reduzido face à dimensão dos problemas que havia para enfrentar (LIMA 2005), a verdade é que o trabalho indutor da ANEFA e, posteriormente, de outros organismos, com outras designações que, entretanto, lhe sucederam, acabou por introduzir algumas mudanças significativas na forma como se passou a entender a Educação e Formação de Adultos, em Portugal, permitindo, um pouco por todo o país, o aparecimento de experiências metodologicamente inovadoras e provocadoras de mudanças não despreciandas ao nível pessoal e, até, comunitário (MELO 2006; CAVACO, 2007; ALCOFORADO, 2008; ALCOFORADO, MOIO e VIEIRA, 2017).

Em concreto, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) foram pensados numa base de percursos de formação definidos a partir de um diagnóstico inicial avaliativo/formativo, efetuado pela própria pessoa, ou por um grupo de pessoas que procuram ofertas de educação e formação que respondam às suas necessidades, em conjunto com a equipa técnica da entidade formadora, realizado

através de um processo de orientação e aconselhamento, integrando, quando tal se justifique, reconhecimento e validação de saberes e competências adquiridas previamente, nas diferentes experiências ao longo da vida e o delineamento de percursos de educação e/ou formação, que devem sempre conduzir à elevação dos níveis de escolaridade e qualificação profissional. Para isso, esses percursos suportam-se em Referenciais de Competências-Chave e de Competências Profissionais, os quais procuram traduzir o que se considera que as pessoas necessitam no seu quotidiano, no exercício de uma cidadania ativa e informada e enquanto trabalhadores capazes de contribuir significativamente para o seu bem-estar e o da sua comunidade (MARQUES e CUNHA, 2007). Todas estas orientações procuram distanciar esta oferta da conceção de um currículo previamente formatado, de conteúdos bem delineados e estabilizados.

Enquanto oferta formativa de dupla certificação (escolar e profissional), os cursos EFA estruturam-se em unidades de competência (UC) e/ou Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), organizadas por duas componentes, tanto para o nível básico como para o nível secundário, a saber: a formação sociocultural, que se reporta a um determinado nível de escolaridade, e a formação tecnológica³⁸ e profissional, relacionada com o nível de qualificação profissional a que os cursos correspondem. Para além destas duas importantes componentes, os cursos de dupla certificação contemplam ainda a Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT), com a finalidade de consolidar as competências adquiridas ao longo do percurso formativo. Transversalmente aos temas relativos às componentes enunciadas, os adultos devem, igualmente, ser envolvidos em atividades educativas estruturadas, com a designação de *Aprender com Autonomia* (AA), inserido no nível básico, e a área de *Portefólio Reflexivo*

38 Em Portugal o Ensino Básico corresponde aos primeiros nove anos de escolaridade, encontrando-se organizado em três ciclos. O Ensino Secundário (Ensino Médio, no Brasil) tem a duração de três anos. Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) tem uma estrutura própria e uma duração variável, de acordo com o perfil das pessoas e permitem a atribuição de diplomas que, para todos os efeitos legais, têm valor equivalente aos diferentes ciclos do Ensino Básico, ou ao Ensino Secundário.

de Aprendizagens (PRA), enquadrada no nível secundário. O módulo AA tem como principal função proporcionar a integração e o desenvolvimento de hábitos de procura, seleção e processamento de informação mais pertinente para a prossecução de projetos pessoais e de trabalho em grupo, pretendendo preparar os formandos com os recursos necessários ao desenvolvimento de uma autoformação assistida, considerada essencial para o bom desenvolvimento, integração e utilização das aprendizagens. A área de PRA destina-se a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo, constituindo-se simultaneamente como instrumento de avaliação nos cursos EFA de nível secundário, no qual o formando deve ser desafiado a refletir e a interrogar-se sobre todas as aprendizagens e o seu possível contributo para uma transformação aos níveis pessoal e social. O PRA nasce e vai sendo construído a partir de métodos participados entre Formandos, Mediador e Formadores, pretendendo colocar as pessoas em formação como verdadeiros sujeitos de todo o processo.

Para desenvolvimento dos cursos EFA, é obrigatório que as entidades formadoras constituam uma equipa pedagógica que deverá incluir o Coordenador/Gestor de formação, responsável pela organização e gestão do curso, o Mediador, um profissional que garante a interlocução entre a equipa pedagógica e entre esta e os formandos, acompanhando-os na integração dos diferentes saberes e no sentido que estes podem ter para a elaboração de projetos de vida capazes de proporcionar oportunidades de transformação pessoal e social e a equipa formativa, constituída pelos Formadores responsáveis pelas componentes das diferentes áreas disciplinares e/ou profissionais de formação.

A figura do Mediador constituiu, assim, a emergência de uma nova profissionalidade na educação e formação de adultos, em Portugal, pelo que, desde logo, despertou o nosso interesse e curiosidade. Sendo certo que, na idade adulta, as atividades de educação e formação devem ter predominantemente um caráter transformativo (ALCOFORADO, 2008), dando sentido a mudanças concretas, aos níveis pessoal e social, na vida das pessoas, parecia-nos fazer todo o sentido a existência de um elemento da equipa pedagógica que

mediasse e ajudasse a dar sentido a estas transformações. Entendíamos, a partir dos contributos de Paulo Freire, que as pessoas se educam em conjunto e que este processo se deve alargar a uma *praxis* transformadora, concomitante e posterior aos processos educativos. Percebíamos, a partir de Vygotsky (1988), que a aprendizagem e o desenvolvimento são potenciados a partir de processos adequados de mediação, aceitando (FEUERSTEIN, KLEIN e TANNENBAUM, 1994) que este pode ser o processo mais capaz de situar a pessoa que aprende face a si própria, face aos outros e face ao que pode mudar em si e na sua vida. Estávamos convictos, como Pineau (1998), que um *acompanhamento* de todo o processo de formação, com o consequente apoio na transferência das aprendizagens para transformações concretas nas diferentes situações de vida (MEZIROW, 1990), realizado em ambiente de confiança e empatia mútuas (ROGERS, 1983), poderia ser um preditor muito robusto de uma aprendizagem mais significativa, do sucesso no curso e de reforço da autonomia. Antevíamos, por fim, da legislação aplicável à organização dos cursos, que o Mediador poderia integrar muitas destas dimensões que os quadros teóricos da Educação e Formação de Adultos vêm sugerindo.

Então, na nossa opinião, resultavam muito ajustados os normativos legais que atribuíam ao Mediador as seguintes funções: escutar as necessidades, interesses e motivações das pessoas e adaptar as atividades educativas ao grupo; proporcionar ambientes de confiança e empatia; orientar a reflexão e apoiar o processo de consciencialização; facilitar o processo de formação, promovendo formas de participação progressivamente mais ativas; favorecer a aplicação das aprendizagens; ajudar a pessoa em formação a situar-se face aos progressos efetuados e às mudanças que a sua vida ia experienciando (PREGUIÇA e ALCOFORADO, 2011).

Instigados pela necessidade de saber se atribuições tão significativas numa atividade profissional emergente estavam a ser bem compreendidas pelos próprios Mediadores e pelos diferentes agentes que com eles se relacionavam, promovemos a realização de dois estudos, correspondentes a dois trabalhos académicos, que procuravam responder às seguintes questões: estariam os Mediadores a compreender e a desenvolver as atividades efetivamente previstas nos documen-

tos legais? Quais as opções metodológicas predominantes no desenvolvimento dessas atividades? Como viam os diferentes agentes a sua importância e atuação? Seria o Mediador uma profissionalidade emergente essencial ao sucesso dos cursos EFA? Se já tínhamos publicado alguns dos resultados de um dos estudos (PREGUIÇA e ALCOFORADO, 2011), apresentamos, em seguida, e pela primeira vez, os resultados de um segundo estudo e uma articulação dos dois trabalhos de pesquisa, com a conseqüente reflexão que a associação dos seus resultados permite, por considerarmos que a importância da atividade de Mediação justifica estas abordagens e a construção de conhecimento que contribua para o reforço da sua (re) construção.

METODOLOGIA

Para a compreensão da temática em análise, no estudo 1 procedemos à realização de entrevistas semiestruturadas a Coordenadores e Mediadores de cursos EFA, pertencentes a um Centro de Formação, da rede do Serviço Público de Emprego e Formação Profissional, a uma Entidade Privada de Formação e a uma Escola Pública, do Ensino Secundário. A amostra final foi constituída por duas Coordenadoras, um Coordenador e cinco Mediadoras. O estudo 2 traduziu-se na posterior realização de um estudo de caso sobre a organização e desenvolvimento dos cursos EFA, num Centro de Formação Profissional, do Serviço Público de Emprego e Formação Profissional, tendo-se recorrido a diversas fontes e técnicas de recolha de dados, nomeadamente análise documental, observação participante e não participante, entrevistas semiestruturadas à Direção do Centro de Formação, a cinco Gestores de Formação e a cinco Mediadoras, incluindo, ainda, um questionário destinado a avaliar as perceções dos formandos ao nível do relacionamento/interação com a sua Mediadora.

RESULTADOS

MEDIAÇÃO - PERSPETIVA DOS COORDENADORES/ GESTORES DE FORMAÇÃO E MEDIADORAS

Uma primeira ideia que nos parece legítimo sublinhar é que a necessidade e importância atribuída ao papel dos mediadores surgiram como uma das conclusões mais plausíveis, comuns aos dois estudos efetuados. Todos os sujeitos entrevistados (Direção, Coordenadores/Gestores e Mediadoras) consideraram a figura de Mediador/a como um elemento essencial à organização e ao desenvolvimento dos Cursos EFA, entendendo-o como dinamizador e criador de sentido para todas as aprendizagens ao longo do percurso formativo e como elemento pacificador e aglutinador dos grupos de formação. Todos, sem exceção, defenderam que o Mediador é um elemento que resulta essencial na lógica organizativa dos cursos, atribuindo a este elemento da equipa técnica um papel muito importante ao nível da proximidade e acompanhamento dos formandos, tendo sempre em consideração os seus percursos de vida, as suas experiências, as suas expectativas, em que a exploração e a valorização das suas características e dos seus adquiridos são cruciais. O Mediador é encarado como *“a pedra angular onde tudo assenta, não numa perspetiva estática, mas numa perspetiva dinâmica, na medida em que ele é o elo, é o dinamizador, é provocador”*.

Em relação ao processo de contratação e ao perfil mais valorizado para a escolha destes profissionais, com exceção da Escola, que é obrigada a contratar através de concurso público, com base em critérios de graduação profissional e tempo de serviço, as outras instituições tinham liberdade de definir as próprias condições de contratação, a qual era assumida pelos Coordenadores/Gestores de formação, verificando-se uma tendência muito maioritária para valorizar uma formação de base da área das Ciências Sociais e Humanas, procurando características pessoais mais relacionadas com uma postura institucional, crítica e dinâmica, com a sensibilidade, a capacidade de adaptação, o rigor, a flexibilidade, a perspicácia, a grande tolerância e a

perspetiva de se assumir como um Mediador inconformado, numa busca constante das melhores soluções para as pessoas e os grupos.

Ao nível do enquadramento normativo, para o exercício da atividade, poderá concluir-se que a maioria dos entrevistados o considerava inadequado e insuficiente, revelando ter dúvidas quanto ao que é, efetivamente, pretendido, fazendo referência ao facto de as práticas de mediação diferirem consoante a interpretação que cada um fazia dos documentos reguladores, causando, em algumas circunstâncias, algum desconforto, levando frequentemente à necessidade de solicitar mais informação e construir, em cada caso, normas interpretativas baseadas no bom senso e nas idiossincrasias da realidade de cada instituição. Acresce que, entre as diferentes instituições, é possível verificar diferenças que julgamos relevantes, como, por exemplo, encontrarmos mediadoras que trabalhavam a tempo parcial e outras que desempenhavam esse papel a tempo inteiro.

Em relação às atividades desenvolvidas pelas mediadoras, nas diferentes instituições integrantes das duas pesquisas, incluímos no Quadro 1 o resultado da análise de conteúdo das entrevistas. Da análise do quadro, resulta evidente que as instituições entendiam as mediadoras como responsáveis por um conjunto de atividades transversais, fundamentais para o desenvolvimento e sucesso dos/as formandos/as e dos cursos. Naturalmente que existiam diferenças substanciais nas tarefas que essas funções deviam incluir. Se é visível que a Escola aproximava muito mais a figura da Mediadora aos referentes da sua própria cultura, nos Centros de Formação, público e privado, assistia-se a uma maior tessitura de possibilidades e atividades, traduzido na expectativa de que as Mediadoras pudessem acompanhar permanentemente a evolução do curso, intervindo na seleção dos/as formandos/as, estando sempre presentes na instituição para o caso de serem solicitadas e disponibilizando um horário de atendimento para os/as formandos/as, contribuindo para solucionar as suas/seus questões/problemas de forma individualizada.

Era precisamente o estabelecimento de relações entre a mediadora e os/as formandos/as que os entrevistados

consideravam que talvez fosse o objetivo mais importante da mediação, dependendo exclusivamente da qualidade deste relacionamento o sucesso ou o fracasso dos cursos. De acordo com a análise da informação recolhida, verificamos que o estabelecimento de uma relação de proximidade entre Mediadora e formandos/as, fundamentada no diálogo, na definição de regras e numa boa gestão da proximidade, constituía a base do processo de Mediação. Todos os entrevistados atribuíam importância ao diálogo como uma forma de manterem elevado o índice motivacional e de desempenho dos formandos/as.

Quadro 1: Atividades desempenhadas pelas Mediadoras nas diferentes instituições

Instituição	Principais Atividades
Instituição Pública de Formação	Gestão de conflitos, dinamização das reuniões da equipa formativa, controle da assiduidade de Formandos e Formadores, levantamento das necessidades dos materiais para a formação, elaboração do dossier técnico-pedagógico, dinamização de atividades formativas (AA, PRA), elaboração de planificações e cronogramas, colaboração na coordenação e na gestão da formação.
Instituição Privada de Formação	Coordenação do curso, ligação entre Formandos e Formadores, elaboração do dossier técnico-pedagógico, dinamização de atividades formativas (AA, PRA), seleção de formandos e formadores, controle de faltas dos formandos e formadores, trabalho nas plataformas de gestão dos cursos e acompanhamento dos formandos, ao longo do percurso formativo, garantindo o seu sucesso.
Escola Pública	Trabalho administrativo, faltas, planificações, reuniões, atas, dossier técnico-pedagógico, bem como tudo o que os normativos aplicáveis preveem.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na execução de atividades tão diversificadas, as Mediadoras recorriam a metodologias mais orientadas para a utilização de dinâmicas de trabalho em equipa, utilizando maioritariamente o grupo como sujeito de construção do ambiente mais favorável para o bom desenvolvimento das atividades educativas e formativas. O recurso a estas metodologias e a

importância atribuída ao diálogo e à gestão da proximidade e autonomia, colocava, para além disso, dificuldades evidentes de disponibilidade de tempo, uma vez que, por força dos mecanismos de financiamento, as horas previstas para a mediação se revelavam sistematicamente insuficientes.

Por fim, interessava retirar conclusões sobre algumas das dimensões que normalmente contribuem para uma maior definição dos contornos de uma determinada profissionalidade. Desde logo, ficou claro que o facto de a legislação ser relativamente vaga e insuficiente, se é verdade que abria o campo das possibilidades e incrementava as oportunidades de desenvolvimento, também deixava algumas interrogações que a própria lógica de dedicação, previsivelmente, sempre temporária, não ajudava a esbater. Até porque em nenhum dos casos resultavam claros os parâmetros e os indicadores que poderiam ser usados para uma avaliação possível da atuação das Mediadoras e elas próprias tinham dúvidas substantivas sobre o que era mais valorizado no seu trabalho. Em consonância, se é verdade que as Mediadoras entrevistadas afirmavam refletir individualmente sobre a sua atividade, procurando dar sentido à sua experiência e adquirindo um maior conhecimento de si, como pessoas e profissionais e, mesmo que informalmente fossem trocando impressões sobre todas estas dimensões com outras/os Mediadoras/es, ainda não existia um sentido de procura e construção conjunta, resultante da consciência da sedimentação identitária desta atividade.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA PERSPETIVA DOS FORMANDOS

Já no âmbito do segundo trabalho de investigação, previamente à análise das perceções dos formandos sobre a figura e atividade do/a Mediador/a, considerou-se pertinente analisar as razões pelas quais os adultos se encontravam a frequentar esta modalidade de formação, sendo de destacar os 50% que referiram querer aumentar os seus conhecimentos, seguindo-se a procura de um novo emprego (35,7%), as razões económicas (12,5%) e, por fim, a procura de um pri-

meiro emprego (1,8%). A grande maioria dos sujeitos referia estar a frequentar o curso que desejava (89,3%). Acrescenta-se, ainda, que todos os sujeitos se encontravam satisfeitos com o curso que estavam a frequentar, considerando que o mesmo tinha utilidade para as suas vidas futuras.

Partindo para as perceções dos formandos, obtiveram-se resultados distintos em função das três escalas construídas: relacionamento/interação com os Mediadores [1], hierarquia das atividades/atribuições das Mediadoras [2] e características das Mediadoras [3], sendo apresentadas e analisadas não só as perceções da totalidade dos formandos (amostra global: n=56), mas também as perceções dos diversos subgrupos que integram a amostra global, o que possibilitará retirar algumas conclusões: sexo masculino (n=35); sexo feminino (n=21); nível básico (n=13); nível secundário (n=43).

No que concerne aos dados resultantes da primeira escala, tendo em consideração que a média das respostas da totalidade da escala poderia variar entre 8 e 40, considera-se que o valor atngido (29,14) se traduz numa opinião global moderadamente satisfatória no que se refere às perceções dos formandos ao nível do relacionamento/interação que estabelecem com a sua Mediadora. Com base nesta mesma escala, a análise efetuada em função dos diferentes subgrupos permitiu concluir que não existem diferenças significativas entre os sexos ao nível da forma como os formandos percecionam a Mediadora do ponto de vista do relacionamento. Por outro lado, tendo em conta os valores observados, podemos concluir que existem diferenças ao nível das perceções dos formandos face ao relacionamento/interação com a Mediadora, em função dos níveis frequentados, sendo que os sujeitos do nível básico apresentam perceções mais positivas do que os sujeitos do nível secundário.

Analisado as perceções dos formandos face às atribuições/atividades da sua Mediadora, tendo por base a escala hierárquica construída, verificou-se que a preocupação da Mediadora com os formandos ao nível do desempenho e bem-estar na formação constitui o atributo mais valorizado, contrastando com a transmissão de informação sobre aspetos funcionais do curso, considerado o elemento menos importante (Quadro 2).

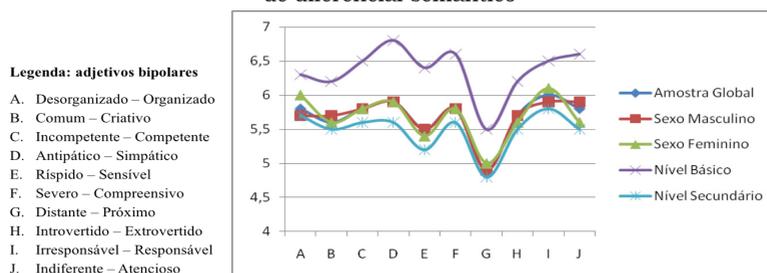
Quadro 2: Hierarquia da importância atribuída às atividades de Mediação

	Atribuições/Atividades	Média
+ Importante	Preocupação com o meu desempenho e bem-estar na formação.	3,54
	Ativo e interessado nas atividades que desenvolvo ao longo do curso.	3,27
	Resolução de conflitos que, por vezes, surgem no curso.	3,10
	Condução das sessões de Aprender com Autonomia e de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.	2,63
	Transmissão de informações sobre dinâmicas/ aspetos funcionais do curso.	2,52
- Importante		

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo a aferir as percepções dos formandos, no que diz respeito às características da sua Mediadora, foi construída uma escala de diferencial semântico, tendo sido calculadas as médias de cada item, não só para a amostra global, mas também para os subgrupos dos sexos masculino e feminino e para os subgrupos dos níveis básico e secundário. Na figura 1, encontram-se representadas as médias das respostas de cada subgrupo. Embora a escala varie entre 1 (nível mais negativo) e 7 (nível mais positivo), iremos centrar-nos nos valores obtidos, pelo que os níveis do gráfico irão variar entre 4 e 7, não havendo, por isso, aspetos negativos no que se refere às médias de resposta.

Figura 1: Representação gráfica das médias dos itens da escala de diferencial semântico



Fonte: Dados da pesquisa.

Constata-se que as percepções dos formandos são positivas relativamente à forma como caracterizam a sua Mediadora. Os dados relativos à amostra global revelam que o item “I” (nível de responsabilidade) é aquele que apresenta uma classificação mais elevada, ao contrário do item “G” (nível de proximidade), que é o que apresenta menos pontuação.

Comparando os dados referentes aos sexos, embora não sejam muito significativas, as diferenças entre os itens “A” e “I” são as que mais se evidenciam, sendo o sexo feminino que maior pontuação lhes atribui, ao contrário do que acontece com o item “J”, uma vez que é o grupo do sexo masculino que reúne pontuação mais elevada.

Quanto aos níveis a frequentar (básico e secundário), as diferenças entre eles já são mais visíveis, relativamente aos diversos itens, sendo que os sujeitos do nível básico fazem uma apreciação mais positiva do que os do nível secundário em todos os itens. Podemos, assim, eventualmente, deduzir que os formandos do nível secundário são mais exigentes ao nível das características que apreciam numa Mediadora, daí que façam uma apreciação menos positiva em todos os itens, quando comparada com os sujeitos do nível básico. Este aspeto leva-nos também a equacionar que, quanto mais baixo é o nível de escolaridade, mais necessidade poderá existir da figura do Mediador. Independentemente dos subgrupos, verifica-se que o item menos pontuado é o “G” (proximidade da Mediadora) sendo, portanto, o aspeto que mais fragilidade apresenta.

CONCLUSÕES

Ao realizarmos os trabalhos de pesquisa focados no entendimento de uma atividade educativa inovadora e relativamente recente, a Mediação nos Cursos EFA, desenvolvemos um percurso investigativo, que, longe de se considerar concluído, proporcionou a emergência de alguns elementos significativos para reflexão, contribuindo, desta forma, para o aprofundamento de uma análise circunstanciada sobre esta questão.

Como seria expectável na consolidação de novas atividades, constatámos a emergência de tensões, conflitualidades e paradoxos, evidenciando a necessidade de continuar um caminho de reflexão e aprofundamento permanente, quer de quadros teóricos de suporte, quer de normativos reguladores da ação, quer, ainda, das práticas em desenvolvimento, esperando, desse trabalho conjunto, os contributos para a construção de uma profissionalidade, que tendo um reconhecimento generalizado, necessita de bases para uma (re)construção mais autónoma e autorregulada.

De facto, a partir da informação coligida, constatámos que as Mediadoras exercem um papel fundamental nos Cursos EFA, sendo contratadas, predominantemente, com base na sua formação nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, apesar de não existir nada na legislação que assim o determine. Ao nível das atividades desenvolvidas pelas Mediadoras, concluímos que as diferenças existentes dizem respeito a adaptações circunstanciais de cada uma das instituições, decorrentes da sua própria interpretação da lei, das condições laborais e do meio em que estão inseridas. Desta forma, verificamos que Mediadoras e instituições, na prática, agem em relativa conformidade com o determinado pela entidade nacional reguladora, percebendo-se que as atividades das Mediadoras são, em grande parte do tempo, consumidas em obrigações do tipo administrativo-burocrático, prejudicando o espaço desejável para a Mediação dos processos transformativos individuais e grupais. Neste sentido, atendendo aos quadros teóricos de suporte e ao espírito e forma da lei, parece-nos fundamental repensar os modelos pedagógicos que definem a Mediação e a maneira como eles são, na prática, apropriados, criando condições para a construção, a partir das práticas, de novos quadros de referência, que visem promover oportunidades de aprendizagem mais abertas, mais holísticas e mais transformativas, consentâneas com os enunciados que, mais diretamente, se associam à Educação/Formação de pessoas adultas.

Todas as Mediadoras, sem exceção, consideram que a interação com as pessoas adultas em formação constitui o aspeto mais positivo da função, deixando perceber que o desempenho da atividade a tempo parcial ou a tempo inteiro,

com as reais limitações de construir os contornos identitários de uma nova profissionalidade, interfere com a capacidade de realizar as suas tarefas com a profundidade desejada.

No que concerne, em concreto, às atividades desenvolvidas pelas Mediadoras, através das conversas estabelecidas, verifica-se que estas diferem consoante ao modo de funcionamento de cada instituição, sendo que, será bom reiterar, a predominância do trabalho a tempo parcial faz com que o espaço e o tempo dedicado às atividades pedagógicas e de acompanhamento dos formandos resultem bastante condicionados. A este respeito, quer Coordenadores/Gestores de formação, quer Mediadoras, e até mesmo Formandos, sentem falta de um maior envolvimento das Mediadoras com os seus grupos de formação, reconhecendo que a atribuição ou predominância de funções ao nível do acompanhamento dos percursos formativos dos adultos seria mais benéfica, em detrimento das tarefas burocráticas.

Então, na sequência da informação recolhida, e segundo o nosso ponto de vista, a Mediação dificilmente poderá ser realizada a tempo parcial, sendo impossível fazer um acompanhamento do processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências com profundidade, colaborando com várias instituições ao mesmo tempo, ou desempenhando outras funções. Esta situação pode contribuir para a desmotivação das Mediadoras, que sentem, muitas vezes, não corresponder ao pretendido, e para a desmotivação dos formandos, que se sentem, algumas vezes, negligenciados.

Pora além disso, podemos alvitrar que a consciencialização e atitude crítica das Mediadoras, bem como o reforço das condições para a construção da sua identidade profissional, só beneficiaria se fosse adotado um processo integrado e participado de avaliação da atividade de Mediação, suportando a sua permanente (re)construção nos contributos de todos os agentes. Instituições e Mediadoras, poderiam, a partir desses processos, favorecer o aparecimento e adoção de novas metodologias de trabalho e, em consequência, estruturar propostas de formação continuada, com vista a uma melhoria contínua das respostas esperadas e do desenvolvimento profissional das pessoas envolvidas.

Tendo em conta o essencial destas investigações, podemos concluir que o processo de Mediação, apesar das disparidades de adaptação circunstancial e de decorrer de uma forma desigual em relação ao que se encontra legislado, conduz-nos ao entendimento da sua importância, até porque a sua ação é normalmente alargada a todas as áreas fundamentais para o funcionamento dos cursos, o que leva as instituições, a diferentes níveis de responsabilidade, a entender o Mediador como um técnico com funções que se espalham desde os processos burocráticos, não raras vezes sobredimensionados, até à necessidade de se constituir como um agente dinamizador de transformações pessoais e sociais. Assim, apesar da importância da Mediação ser encarada de uma forma algo semelhante pelas diferentes instituições, existem diferenças ao nível das práticas profissionais das Mediadoras, devendo-se estas diferenças, em parte, à visão da instituição e ao posicionamento dos Coordenadores/Gestores, perante a necessidade de resolver problemas concretos e a forma como entendem a educação/formação de adultos.

Finalizamos com a crença na Mediação como uma técnica pedagógica de grande relevância, que pode contribuir, de forma muito significativa, para cumprir os objetivos atribuídos aos cursos de Educação e Formação de Adultos, acreditando que esta oferta formativa se deve basear em processos promotores do desenvolvimento das pessoas, tornando-as mais interessadas, informadas, participativas e comprometidas com a construção de novas realidades pessoais e sociais, sendo aqueles, por tudo isto, indutores de comunidades e sociedades progressivamente mais humanizadas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. Políticas Educativas Contemporâneas: dilemas e desafios. In: CUNHA, N. F. (Org.). *Pedagogia e Educação em Portugal, Séculos XX e XXI*. Vila Nova de Famalicão: CMVNF, 2008. p. 61 – 80.

ALCOFORADO, Luís. *Competências, Cidadania e Profissionalidade*. Limites e Desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos. Tese de Doutoramento. Coimbra: FPCEUC. 2008. 459 p.

ALCOFORADO, Luís. Educação e Formação de Adultos em Portugal, na Actualidade. Um olhar a partir da investigação. *Revista Educação & Emprego*, 4: 14 - 19. 2012

ALCOFORADO, Luís; VIEIRA, Cristina Coimbra; MOIO, Isabel. Revisitando as Políticas de Educação e Formação de Adultos dos Últimos 20 Anos em Portugal. In T. R. DANTAS, M. H. L. F. LAFFIN E S. A. A. AGNE (Eds.). *Educação de jovens e adultos em debate*. Pesquisa e formação. Curitiba: CRV. 2017. p. 17-40.

CARDINET, Annie. *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod. 1995

CAVACO, Carmen. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. *Sísifo*, 2, 21-34. 2007.

FINGER, Mathias; ASÚN, José Maria. *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*. Porto: Porto Editora. 2003.

FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina; TANNENBAUM, Abraham. *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. London: Freund. 1994.

LIMA, Licínio. A Educação de Adultos em Portugal (1974 – 2004). In CANÁRIO, R. E CABRITO, B. (orgs). *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa. 2005. p. 31 – 60.

MARQUES, F.; CUNHA, M. Práticas de Educação de Adultos numa Organização Local: da tradição pela formação standard a um modelo de abertura à educação popular. In ANTUNES, M. C. (coord.). *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária II*. Coimbra: Almedina. 2007.

MELO, Alberto *et al.* *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento estratégico para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação. 1998.

MEZIROW, Jack. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow and Associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. São Francisco: Jossey-Bass.

OLIVEIRA, R. (2004). Almejando o alargamento da participação dos adultos em atividades de educação e formação: o caso do modelo EFA. In LIMA, L. (org.), *Educação e Adultos: Fórum III*. Braga: Universidade do Minho. 2004.

PINEAU, Gaston. (1998). *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris: l'Harmattan.

PORTUGAL. *Resolução do Conselho de Ministros n° 92/98, de 14 de Julho. Cria um grupo de missão para a Educação e Formação de Adultos. Diário da República*, Lisboa, 14 jul. 1998.

PORTUGAL. *DECRETO-LEI N° 387/99, DE 28 DE SETEMBRO. CRIA A AGÊNCIA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (ANEFA)*. DIÁRIO DA REPÚBLICA, LISBOA, 14 SET. 1999.

PORTUGAL. *PORTARIA N° 230/2008, DE 7 DE MARÇO*. DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2.ª SÉRIE, 23 MAIO 2008.

PREGUIÇA, CLÁUDIA; ALCOFORADO, LUÍS. A MEDIAÇÃO NOS CURSOS EFA: DADOS DE UM ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE PROFISSIONAL DOS MEDIADORES. IN ALCOFORADO, L. ET AL. (ORGS). *EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE*

ADULTOS. *POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO*. COIMBRA: IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA. 2011. P. 131 -144.

PREGUIÇA, CLÁUDIA; ALCOFORADO, LUÍS. A MEDIAÇÃO NOS CURSOS EFA: DADOS DE UM ESTUDO SOBRE A ACTIVIDADE PROFISSIONAL DOS MEDIADORES. IN L. ALCOFORADO ET AL.(EDS.). *EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS. POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO* (PP. 131-143). COIMBRA: IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2011. P. 131-143.

RODRIGUES, SANDRA. *GUIA DE OPERACIONALIZAÇÃO DE CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS*. LISBOA: AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO. 2009.

ROGERS, CARL. *TORNAR-SE PESSOA*. LISBOA: MORAES EDICÕES. 1970

SANTOS, LÚCIA; ALCOFORADO, LUÍS; CORDEIRO, ANTÓNIO ROCHETTE. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: AS DIFERENTES RESPONSABILIDADES E OPÇÕES DOS PODERES PÚBLICOS, *REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO*, 37, 37 – 64. 2017.

UNESCO. *V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. DECLARAÇÃO FINAL DE AGENDA PARA O FUTURO*. LISBOA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1998.

VYGOTSKY, LEV. *PENSAMENTO E LINGUAGEM*. SÃO PAULO: MARTINS FONTES. 1988.

UMA ANÁLISE SOBRE A APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DO SABER DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

Armando Loureiro

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Portugal. aloureiro@utad.pt

NOTA INTRODUTÓRIA

Na área da educação e formação de adultos, desenvolvem as suas atividades vários tipos de agentes/trabalhadores, a diversidade de agentes é uma característica deste campo (LOUREIRO, 2009). Recorrendo à teoria do discurso pedagógico oficial de Bernstein (1993), podemos dizer que temos quem trabalhe no campo da produção do conhecimento, os investigadores e teóricos que se dedicam à educação de adultos, os que estão no campo da recontextualização do conhecimento oficial, por exemplo, aqueles que trabalham nos ministérios da educação dentro desta área, e aqueles que estão no campo da reprodução do conhecimento oficial, ou seja, nos locais da prática, do contacto direto com os adultos em processos de educação e formação. Se quisermos usar um critério espacial, temos aqueles que trabalham na área a um nível supranacional, em instituições internacionais, como seja a UNESCO ou a OCDE, por exemplo, os que desenvolvem a sua atividade a um nível nacional em instituições que tutelam as políticas nacionais, ou em

agências que as operacionalizam, como os que trabalham na Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, por exemplo, e os que realizam a sua atividade a um nível regional e local, como, por exemplo, os que atuam nos Centros de Emprego e Formação Profissional, ou nos Centros Qualifica. Se pensarmos nas designações, temos os formadores, os docentes, os gestores e os engenheiros da formação, os técnicos de reconhecimento, validação e certificação de competências, os mediadores, entre muitas outras. Enfim, são diversas as formas através das quais nos podemos referir e refletir sobre aqueles que trabalham no campo da educação e formação de adultos (LOUREIRO, 2009).

As perguntas de pesquisa e reflexão sobre eles têm sido várias, entre as quais destacamos algumas. Existem diversos estudos sobre quem são esses trabalhadores, qual o seu perfil, sobre o que fazem e, de forma particular, sobre quem são os educadores de adultos (CAVACO, 2007; GUIMARÃES, 2016; LOUREIRO, 2009; PAULOS, 2015). A questão da sua formação académica prévia e contínua é outra das temáticas discutidas (CASTRO; GUIMARÃES; SANCHO, 2007; LATTEK; NUISSL, 2008; SOARES, 2008; SOARES; PEDROSO, 2016). A forma como constroem a sua profissionalidade, o seu desenvolvimento profissional, a sua identidade profissional, se é que ela existe, é também uma área de estudo (GUMARÃES, 2009; TRAVERS e HARRIS, 2014). Os processos de construção do seu saber e as aprendizagens realizadas para concretizarem as suas atividades é outra das dimensões de análise (GUIMARÃES, 2016; LOUREIRO, 2010; PAULOS, 2014).

Neste texto, partindo de um conjunto de estudos empíricos e reflexões teóricas, procuramos realizar uma análise do que tem sido produzido sobre Portugal acerca de quem tem trabalhado neste setor da educação, sem que exista a ilusão e a pretensão de atingir a exaustão neste exercício. Na verdade, ele é feito apenas com base nas seguintes dimensões: o perfil destes trabalhadores (quem são? O que os caracteriza? O que fazem?), a sua formação inicial e contínua, a sua identidade profissional, e, sobretudo, as formas como constroem o seu saber e aprendizagens específicas para realizarem as suas funções. Antes de entrarmos

nesse exercício, chamamos, muito brevemente, a atenção para alguns dos estudos e reflexões que têm sido feitos no contexto Europeu a propósito de quem exerce as suas funções no campo da educação de adultos, alguns dos quais intimamente relacionados com as dimensões que trataremos adiante. Tal é realizado apenas com o intuito de reforçar o relevo que pensamos terem as reflexões em torno dos trabalhadores do campo da educação e formação de adultos.

A questão da profissionalização, do desenvolvimento profissional e da formação dos profissionais da educação de adultos na Europa é algo que vem sendo discutido desde há algum tempo e a importância que, a nível científico, lhe tem sido dada reflete-se, por exemplo, no facto de duas prestigiadas revistas do continente Europeu lhe terem dedicado, já em 2009 e em 2011, números temáticos sobre estes assuntos: o *European Journal of Education*, em 2009, no seu Volume 44, N.º 2, apresenta-nos uma discussão, a partir dos artigos que o compõem, sobre “The Training of Adult Education Professionals in Europe”; o *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, em 2011, no seu Volume 3, N.º 1, apresenta-nos este número temático intitulado “Professionalisation – the struggle within”. Para além destas referências e dos artigos incluídos em tais revistas, podemos ainda, e apenas a título exemplificativo, citar os estudos realizados por Travis e Harris (2014) acerca do desenvolvimento profissional daqueles que trabalham no reconhecimento e validação de competências.

Existem também estudos específicos sobre o educador de adultos, centrados, por exemplo, nos seus papéis e competências, como o que foi editado, com o apoio da União Europeia, pela Universidade Aarhus, em Copenhaga (JÄÄGER, 2010).

Feita esta breve nota, passemos a centrar-nos nas dimensões acima referidas no que diz respeito a Portugal, sem que isso nos iniba, sempre que acharmos pertinente, de convocar outras realidades a propósito do que iremos discutir em relação ao nosso país.

QUEM SÃO? PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Não há muitos anos, quando se refletia, discutia, sobre e acerca daqueles que realizavam as suas atividades laborais no campo da educação de adultos nos referíamos, tendencialmente, aos docentes, aos formadores, aos educadores. Esta realidade tem uma razão de ser: é que, durante muitos anos, foram estes os que, em termos laborais, tinham e davam alguma visibilidade ao setor. E tal devia-se ao facto de esse mesmo setor ser totalmente dominado pela educação escolar/formal e pela formação profissional assentes em modelos tradicionais de organização, transmissão e avaliação do conhecimento. Neste contexto, era a figura do formador, do docente que ganhava relevo.

A partir de certa altura, mais precisamente a partir do início do século XXI, em Portugal, outros atores começam a ganhar visibilidade (sem que isto tenha significado a perda de importância dos educadores, formadores), fruto de uma alteração da política educativa ocorrida no setor nessa altura (CAVACO, 2007; GUIMARÃES, 2009; PAULOS, 2015; ROTHES, 2009), ainda que o aparecimento e desaparecimento destes novos atores seja também uma característica presente no campo da educação de adultos em Portugal.

Tal surgimento teve a ver, entre outros aspetos, com o relevo que foi sendo dado às metodologias de educação não formal e de balanço de competência no setor no nosso país. Assim, aparecem os mediadores dos cursos EFA (GUIMARÃES e BARROS, 2015; LOUREIRO; SOARES; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2009), os profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - RVCC (CAVACO, 2007; PAULOS, 2014), os diretores, coordenadores dos Centros RVCC (GUIMARÃES, 2016), os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (RODRIGUES; LOUREIRO, 2016), entre outros, e a atividade de formador/educador de adultos é profundamente alterada, pois passa a basear-se também nesse outro modelo de educação (CAVACO, 2007; FANTINATO; MOREIRA, 2016; PAULOS, 2014). Mas quem é todo este conjunto de atores que realiza a sua atividade no campo da educação e formação de adultos em Portugal?

Vários estudos indicam que se trata de uma população que pode ser considerada jovem e com algum predomínio do sexo feminino (CUNHA, 2014; GUIMARÃES, 2009; GUIMARÃES; BARROS, 2015; LOUREIRO, 2009; MARTINS, 2012; OLIVEIRA, 2009; PAULOS, 2015).

A sua situação laboral é diferenciada. Há quem se dedique em exclusivo à realização de uma ocupação neste campo, mesmo que em instituições diferentes, mas muitos outros participam nele de forma pontual, em acumulação com outras funções, sendo a situação laboral de muitos deles inconstante e precária (CUNHA, 2014; GUIMARÃES, 2016; LOUREIRO, 2009; OLIVEIRA, 2009). A trajetória profissional é também ela diferenciada, tendo muitos deles passado por diversos tipos de atividades, até entrarem neste setor de atividade (LOUREIRO, 2009; MARTINS, 2012; PAULOS, 2014, 2015). Esta é uma tendência observada noutros países, como, por exemplo, os nórdicos (ANDERSSON et al., 2013). O mesmo foi observado num estudo anterior, publicado em 2008, realizado em 32 da Europa – ALPINE (Research voor Beleid and PLATO, 2008).

A formação académica destes atores é muito diversa, embora haja um predomínio das formações na área das ciências sociais e humanas, sobretudo quando a referência é o trabalho em balanço de competências dos adultos (LOUREIRO, 2009; OLIVEIRA, 2009; PAULOS, 2014, 2015; ROTHES, 2004;). Mas, não existe, na maior parte dos casos, uma formação prévia específica em educação de adultos para trabalhar no setor, isto porque ele também não o exige, não há essa regulação deste espaço laboral (BARROS, 2011; LOUREIRO, 2009; PAULOS, 2014). Esta situação havia já sido identificada para 32 países da Europa no estudo ALPINE, a que acima se faz referência (Research voor Beleid and PLATO, 2008).

Mesmo quando nos estamos a referir ao caso concreto dos docentes que trabalham no setor, não lhes é exigida uma formação específica para aí exercerem, o que não ocorre, por exemplo, quando nos referimos aos educadores da educação pré-escolar. Esta realidade faz com que alguns trabalhem no ensino regular, diurno, e complementem o seu horário com ofertas escolares noturnas destinadas a públi-

cos adultos. Carvalho (2007), na pesquisa que realizou sobre a formação de professores na educação de adultos, mais concretamente no ensino recorrente, constata a ausência de uma formação específica dos professores que aí trabalham. Ao dar-nos dados concretos sobre o estudo de caso (escola) que investigou em profundidade, refere que, dos 85 docentes colocados no ensino secundário recorrente, apenas duas professoras realizaram formações, para além das licenciaturas originais, na área da educação de adultos.

Esta realidade faz com que sejam muitos, a esmagadora maioria, aqueles que vão trabalhar para a educação de adultos sem que nunca tivessem pensado previamente em tal possibilidade, o que é normal, pois “como não há uma formação académica prévia específica na área de educação de adultos é expectável que esse não seja um campo de trabalho esperado” (LOUREIRO; COSTA; CARIA, 2011, p. 69).

Não se trata de uma primeira escolha ou de uma vocação. É uma questão de oportunidade, são vários os que entram na educação e formação de adultos como forma de fugirem ao desemprego: “não foi por opção que escolhi ser formadora... porque se tivesse que escolher optaria pelo ensino.” (E2); “tive um ano parada à procura de emprego até que em setembro de 2008, já tinha deixado a minha candidatura aqui, acabei por ser contactada pelo centro de formação para vir trabalhar para cá, pronto...” [E3] (CUNHA, 2014, p. 81). O mesmo ocorre noutros países, como a Dinamarca ou a Suécia, onde vários formadores de adultos são-no porque não encontraram emprego nas suas áreas de formação académica (ANDERSSON et al. 2013).

Todos estes aspetos levantam questões sobre a profissionalidade do setor e a identidade profissional de quem nele trabalha. Tendo em consideração o referido, defendemos que não existe uma ou mais profissões no setor da educação de adultos, isto no sentido tradicional do termo profissão, estudado, entre outras áreas, pela sociologia das profissões. O que existe são ocupações.

Um dos aspetos que tem dificultado a implementação desta realidade – a da profissionalização do setor – pelo menos em Portugal, é a constante intermitência das políticas e medidas de educação de adultos existentes e que têm

enquadrado o setor no país ao longo de muitos anos (GUIMARÃES; BARROS 2015; GUIMARÃES, 2016; RODRIGUES; LOUREIRO, 2016).

Não havendo tal enquadramento do setor, mais concretamente não existindo a exigência de uma formação específica para se laborar no campo da educação de adultos, há uma questão que nos tem preocupado ao longo dos últimos anos de investigação: como aprendem e constroem o seu saber, aqueles que trabalham na educação de adultos? É a esta questão que tentamos responder de seguida, com base em alguns estudos que têm sido desenvolvidos em Portugal.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE CONSTRUÇÃO DE SABER EM TRABALHADORES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Os processos de aprendizagem e de construção de saber daqueles que trabalham no campo da educação de adultos são, como referimos noutras ocasiões, simultâneos, andam lado a lado e intimamente ligados ao fazer, mas não só, também se ligam com a reflexão e a formação contínua que invoca o conhecimento abstrato/teórico produzido sobre questões que os preocupam, estão articulados com processos internos e também externos aos próprios locais do seu trabalho (LOUREIRO, 2007, 2009, 2010, LOUREIRO; CRISTÓVÃO, 2010; LOUREIRO; CARIA 2013; LOUREIRO; CRISTÓVÃO; CARIA, 2013).

Nos estudos efetuados por nós e por outros pesquisadores, há a identificação por parte daqueles que trabalham neste campo, de que o processo de formação contínua que realizam (seja ela proporcionada pelos próprios locais de trabalho ou pelas instituições que foram enquadrando a nível nacional a atividade – como, por exemplo, a Agência Nacional para a Qualificação –, seja feita através de processos de procura individual) tem contribuído na maior parte das vezes para aprendizagens e construção de saberes úteis para o exercício das suas funções (LOUREIRO, 2007, 2009, 2010; LOUREIRO; CRISTÓVÃO, 2010; LOUREIRO; CARIA 2013; LOUREIRO; CRISTÓVÃO; CARIA, 2013; MARTINS, 2012, PAULOS, 2014).

Fantinato e Moreira (2016), por exemplo, referem-se à importância desse processo para professores de matemática no ensino regular que iniciaram as suas funções como formadores na competência chave Matemática para a Vida nos Centros Novas Oportunidades, em aspetos tão simples como seja todo um conjunto de novos termos associados a funções que eram completamente novos para aqueles professores, agora formadores.

Com isto, não se deve concluir que os processos de formação contínua existentes são suficientes e que uma esmagadora maioria destes agentes procuram e frequentam tais processos. Na verdade, há quem pense que não necessita de fazer formação específica (CARVALHO, 2007) e quem prefira investir em áreas similares à da formação académica inicial (PAULOS, 2014). Também não se deve concluir que as apreciações realizadas sobre a formação efetuada são sempre positivas, pelo contrário, há casos em que alguns dos que trabalham no campo da educação de adultos são críticos acerca da formação que receberam (MARTINS, 2012).

Seja como for, quando tal ocorre e o processo é considerado útil, quando se considera que se aprendeu e que tal proporcionou novos saberes, o que se identificou foi que tais aprendizagens e saberes são transpostos para a ação individual dos que frequentaram as formações e também, a ritmos diferentes, para o que é a ação coletiva das equipas de trabalho (LOUREIRO, 2010; LOUREIRO; CARIA 2013).

Esta é apenas uma das formas identificadas no que diz respeito à dinâmica que a aprendizagem e o saber assumem em vários locais de trabalho neste campo da educação. Tal como referido noutras publicações (LOUREIRO, 2010; LOUREIRO; CARIA 2013), há pelo menos três mecanismos através dos quais ela se manifesta: construção e reconstrução da aprendizagem e do saber; transferência das aprendizagens realizadas e do saber, sua circulação e coletivização; e a dimensão temporal da aprendizagem e do saber. Centramo-nos, de seguida, em cada um desses mecanismos, recorrendo em simultâneo a pesquisas de outros autores. A abordagem que realizamos diz respeito, sobretudo, àqueles que trabalham integrados em equipas.

CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO SABER

Na base deste processo, estão diferentes fontes. Há fontes internas e externas da aprendizagem e do saber. Das primeiras, fazem parte o patrimônio/reportório coletivo do local de trabalho, que se manifesta na interação entre os membros das equipas que se constituem em tais locais. Para além desse patrimônio coletivo, há também o patrimônio individual de cada membro das equipas.

As fontes externas de aprendizagem e de saber dizem respeito a todo um conjunto de agentes e de agências externas que, ao interagirem com os membros do local de trabalho, vão introduzindo naquele contexto novos saberes e aprendizagens. É o caso da introdução de instrumentos de trabalho, informações e diferentes experiências de fazer determinados procedimentos que, se considerados pertinentes, são apreendidos, adaptados e postos em prática contribuindo, desta forma, para a reconstrução do saber local.

A experimentação e a reflexão inerentes à modificação de formas de fazer têm um papel muito relevante em toda a dinâmica de construção e reconstrução das aprendizagens e do saber. Estas adaptações e alterações da prática procuram melhorar o procedimento. O que motiva a experimentação para melhorar a prática é, na maior parte das vezes, a deteção de uma anomalia ocorrida na ação. Esta forma de atuar é um dos principais mecanismos de aprendizagem e construção do saber nos locais de trabalho. Este processo “não é apenas cumulativo e feito em linha reta, faz-se também de retornos a partes do fazer e saber anteriores, é um processo complexo e multidimensional” (LOUREIRO, 2010, p. 104):

... [esse instrumento] Fui eu [que fiz]. Algumas questões foram tiradas dos instrumentos de RVC que há aí, outras fui eu que formulei. Depois mostrei à Sílvia e ao Jaime que me deram sugestões e foi assim que construí esse instrumento. Eu cons-

truí este instrumento porque primeiro os formadores não participavam nas sessões colectivas, mas como vimos que a forma como estávamos a fazer o RVC era insuficiente resolvemos que os formadores passariam a participar e por isso criou-se esta ficha. Nesse curso e nos deste ano fizemos o RVC de forma diferente (...). Então resolvemos fazer de forma diferente para ver se resultava melhor e não aplicámos os testes e fizemos, nesta sessão colectiva, esse debate com todos os formadores de forma a completarem a informação que já tinham. Portanto, tentamos desta forma e penso que resultou melhor (...). O processo foi este, a razão foi experimentar para ver se resultava melhor... [Ep1] (pp. 105, 106).

Guimarães (2016), ao referir-se às novas ocupações na educação de adultos em Portugal, também aponta os processos de experimentação como significativos em algumas das atividades por eles realizadas.

Identificamos três formas/mecanismos de realização destas alterações: as que se fazem com base no reportório de saber coletivo existente, ou seja, é a partir dele que as alterações e adaptações se fazem, que o processo de construção e reconstrução das aprendizagens e do saber se realiza; as que ocorrem com base na criatividade de um ou mais dos membros das equipas de trabalho, sem que haja recurso ao reportório coletivo; e as alterações feitas a partir da introdução e adaptação de formas de fazer e/ou de instrumentos de trabalho exteriores ao local de trabalho em causa (LOUREIRO, 2009).

As transformações podem dizer respeito a alterações dos procedimentos, isto é, das formas de realizar determinada ação no seu todo ou apenas a instrumentos usados para a realizar. Seja como for, tais alterações nas formas de fazer levam, frequentemente, à necessidade de se realizar um processo de renegociação da linguagem coletiva, ou seja, do

saber categorial coletivo. E isto ocorre porque essa linguagem coletiva é "abalada" e, assim sendo, há a necessidade de se iniciar "um processo de renegociação dessa linguagem e dos respectivos saberes" (LOUREIRO, 2010, p. 107). Este processo faz com que reaprenda e realmente o saber coletivo das equipas de trabalho:

Nós falamos muito por siglas, é mais fácil, facilita-nos, já sabemos do que estamos a falar (...). Mas é assim, nestas situações quando há uma dúvida perguntamos uns aos outros "do que estás a falar?", e depressa nos tornamos a entender. Isto acontece em situações destas, quando há a introdução de novas palavras que se referem a instrumentos ou outra coisa, mas pouco tempo depois já sabemos todos do que estamos a falar e isso facilita muito, quer as siglas, quer as palavras... (p.108)

Assim, nos mecanismos de construção e reconstrução das aprendizagens e dos saberes daqueles que trabalham em equipas no campo da educação de adultos que estudamos, assumem papel fundamental a experimentação, a reflexão e a negociação de sentido da prática realizados pelos seus membros.

AS TRANSFERÊNCIAS DAS APRENDIZAGENS E DO SABER

As transferências das aprendizagens, dos saberes a elas associados, da sua circulação interna e generalização aos membros das equipas de trabalho estão, evidentemente, articuladas ao processo de construção e reconstrução do saber local a que acabamos de nos referir. Existem, nas equipas que estudamos, dois grandes tipos de transferências: as de fora para dentro do contexto de trabalho em análise e as que ocorrem dentro do próprio local de traba-

lho. No primeiro caso, podemos, por exemplo, observar a mobilização de aprendizagens e saberes que foram adquiridos noutros contextos de trabalho, por parte de algum dos membros da equipa em estudo, e que vão sendo recontextualizados para se agir no atual contexto. São casos de transferência e recontextualização de saberes entre contextos de trabalho, em que as aprendizagens e “os saberes adquiridos anteriormente vão sendo accionados no novo contexto e, dessa forma, vão-se introduzido no local novos saberes, que vão sendo apreendidos pelos restantes elementos da equipa” (LOUREIRO, 2010, p. 109).

As transferências contextuais observadas levam-nos para as que se realizam entre situações, sejam elas similares ou diferentes, e as ocorridas entre pares. No primeiro caso, estamos perante a mobilização de aprendizagens e saberes prévios, usados em situações de trabalho passadas, para situações presentes e, até, para se preverem situações futuras que se sabe que vão ocorrer. Isto ocorre, como referimos, em situações semelhantes, em que se resolve, por exemplo, um problema com um formando, com base num procedimento efetuado no passado para se resolver uma situação semelhante. Quando se trata de situações diferentes, as transferências de aprendizagens e saberes prévios não são, muitas vezes, suficientes, ou seja, há que combinar esse reportório com a procura de novos saberes provenientes, por exemplo, de atores externos ao local ou com conhecimento teórico que é procurado para ajudar a resolver a situação em causa. A observação deste tipo de procuras foi evidente quando algum dos membros das equipas foi colocado perante zonas de incerteza da sua ação.

As transferências contextuais de aprendizagens e saberes entre membros das equipas foi a modalidade de transferência mais observada. Nesta modalidade, foi possível verificar a circulação de vários dos tipos do saber contextual identificados, “como seja o saber relacional (saber procurar quem detém a informação necessária para se agir), o saber dizer (saber explicitar o saber-fazer, ou seja, o que, como e quando fazer), o saber declarativo (saber explicitar-se o que é determinada coisa da acção: um instrumento de trabalho)” (LOUREIRO, 2010, p. 112). Estas trocas de saberes

e aprendizagens fazem-se, normalmente, dos técnicos mais experientes para os menos experientes, elas traduzem-se, muitas vezes, na explicitação do saber implícito, “pois quem procura saber faz com que quem sabe explicita o seu saber através do dizer, do mostrar, do explicar, do comparar e, dessa forma, vai-se transmitindo e circulando o saber” (idem) e se vai aprendendo o fazer. Esta modalidade de transferência é a forma de circulação e coletivização do saber e das aprendizagens no local de trabalho observado.

Outros estudos realizados no país também identificaram as trocas de aprendizagens entre pares como uma das formas de construção de saber. PAULOS (2014, 2015) refere-se aos processos de heteroformação ocorridos entre profissionais de reconhecimento e validação de competências ou entre os formadores, chamando a atenção para a explicitação do saber realizado pelos mais experientes. MARTINS (2012), na sua pesquisa sobre esses mesmos atores, fala-nos nas aprendizagens realizadas entre pares através da partilha de informação. Também GUIMARÃES (2016) identifica o trabalho realizado em conjunto com os colegas como uma forma de aprendizagem e construção do saber nos locais de trabalho, por exemplo, através da partilha de materiais ou de processos de interpretação conjunta da prática.

A DIMENSÃO TEMPORAL DO APRENDER E DO SABER

Outro aspeto observado nos estudos que realizamos foi que o aprender e o saber estão intimamente relacionados com a dimensão temporal do fazer, ou seja, é na altura do fazer ou próximo disso que, muitas vezes, se procura aprender o saber que permite realizar a tarefa.

Esta dimensão temporal não se esgota neste aspeto. Há aprendizagens e saberes que perduram mais do que outros. Quanto maior a duração temporal da realização de uma atividade, mais o saber associado a ela se incorpora, mais implícito se torna e acompanha o indivíduo durante mais tempo. Observou-se também que experiências significativas, sejam positivas ou negativas, das quais resultaram

aprendizagens e saberes, perduram no tempo e são frequentemente mobilizadas para pensar o presente e planificar situações futuras:

Sabe, esta relação com os formandos é uma coisa (...). É muito difícil. Sabe, é bom não nos envolvermos demais. Eu, no início do meu trabalho vivi uma situação complicada. Nesse programa fizemos um trabalho de terreno intenso (...). Eram 15 formandos e eu e a minha colega envolvemo-nos muito com eles, ajudávamos a resolver vários problemas que eles iam tendo. Mas, no fim do curso aconteceu uma coisa que me deixou de rastos. Organizámos um almoço com os formandos, o presidente da associação (...). Estávamos a almoçar e uma das formandas, nunca mais me esqueço do nome dela, Alice, dirigiu-se à nossa mesa e a mim directamente e começa a disparatar – "isto é uma vigarice, afinal nós não vamos ter emprego nenhum, vocês enganaram-nos" – coisas assim. Tentei acalmá-la e explicar-lhe que ninguém lhes prometeu emprego, que lhes falámos em estágio e possibilidades de virem a ficar empregados, o que veio a acontecer com a maior parte deles (...) mas não adiantei nada, ela continuou a disparatar. Eu fiquei tão surpreendida, eu não tinha experiência quase nenhuma de trabalho, foi um choque (...). Mas aprendi muito com essa situação, com essa minha primeira experiência de trabalho, nunca mais me esqueci e é por isso que agora sei que não nos devemos envolver em demasia...[Ep4] (LOUREIRO, 2010, p. 113).

Todos estes processos por nós identificados dão conta da riqueza dos contextos de trabalhos vivenciados por técnicos, formadores e outros atores da educação e formação de adultos. Tais contextos, na interação que realizam com o exterior, têm sido educativos e formativos para muitos destes trabalhadores. Portanto, uma parte significativa da resposta à pergunta feita acima - não havendo uma formação académica prévia que prepare aqueles que trabalham no campo da educação de adultos, como realizam as aprendizagens e desenvolvem os saberes necessários para efetuarem as suas funções? – está dada.

BREVE NOTA FINAL

Apesar do que acabamos de referir, convém não concluir que a situação está “resolvida” em Portugal. Longe disso, não está. Por um lado, continua a não haver uma formação académica prévia/exigida para quem trabalha no campo da educação de adultos e, por outro, o património de aprendizagem e saber que a espaços se constrói, e que assenta nos processos referidos na secção anterior, é destruído frequentemente.

Na verdade, o maior problema na sistematização das aprendizagens e na construção do saber de quem trabalha neste campo da educação é o facto de não haver, pelo menos em Portugal, uma aposta política consistente no setor que permita que o que se vai a espaço edificando perdure e se possa transmitir aos que entram no campo; isto porque o que ocorre muitas vezes é que, quando há uma aposta no setor, como ela não é contínua, quando acontece já não está, muitas vezes, ninguém a trabalhar no setor que possa dar conta do património construído e que, entretanto, se perdeu.

Tal como a cultura de um povo, de uma sociedade, se ela não é transmitida a alguém, perde-se e deixa de haver identificação com tal património, deixa de haver identidade. O mesmo ocorre/tem acontecido no campo da educação de adultos em Portugal: não há identidade porque o que se aprende, se sabe, se conhece em determinada altura, esse

património que se constrói a espaços, não é passado a ninguém. Veja-se o que ocorreu bem recentemente no nosso país com o desinvestimento político no setor: perdeu-se uma parte significativa do património de saber construído por aqueles que, durante um década, trabalharam no campo da educação e formação de adultos. E perdeu-se simplesmente porque uma esmagadora maioria destes trabalhadores tiveram de procurar emprego noutros setores de atividade.

REFERÊNCIAS

ANDERSSON, P.; KÖPÉN, S.; LARSON, A.; MILANA, M. Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35(1), p. 102-118, 2013.

BERNSTEIN, B. *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.

BARROS, R. *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal – Uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

CASTRO, R.; GUIMARÃES, P.; SANCHO, A. Mutações no campo da educação de adultos: sobre os caminhos da formação dos educadores. *Educar em Revista*, n. 29, p. 63-81, 2007.

CARVALHO, M. *Formação de Professores em Educação de Adultos. Estudo de caso: O Ensino Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

CAVACO, C. Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 40, n. 3, p. 133-150, 2007.

CUNHA, A. *Identidade(s) profissional(ais) do formador de adultos - Um estudo sobre a configuração das identidades profissionais dos formadores de adultos*. Braga: Universidade do Minho, 2014.

FANTINATO, M.; MOREIRA, D. dilemas e práticas profissionais na área de matemática. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p. 67-82 2016.

GUIMARÃES, P. Reflections on the Professionalisation of Adult Educators in the Framework of Public Policies in Portugal. *European Journal of Education*, v. 44, n. 2, p. 205-

219, 2009.

GUIMARÃES, P. Ocupações da Educação de Adultos e desafios à profissionalização: tarefas e atividades desenvolvidas em contexto de trabalho. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7, n.º2, p. 57-81, 2016.

GUIMARÃES, P.; BARROS, R. A *Nova* Política Pública de Educação e Formação de Adultos em Portugal. Os Educadores de Adultos numa Encruzilhada? *Educação & Sociedade*, v. 36, n.º. 131, p. 391-406, 2015.

JÄÄGER, T. (Ed). *The art of being an adult educator. A handbook for adult educators-to-be*. Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University, 2010.

LATTKE, S.; NUISSL, E. Qualifying professionals for adult learning in Europe. In S. LATTKE; E. NUISSL (Eds.). *Qualifying adult learning professionals for in Europe*, p. 7-18. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2008.

LOUREIRO, A. A aprendizagem em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação de adultos. *Educare Educere*, n. 20, p. 91-107, 2007.

LOUREIRO, A. *O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa*. Cascais: Sururu, 2009.

LOUREIRO, A. A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 2, p. 93-118, 2010.

LOUREIRO, A.; CRISTÓVÃO, A. The official knowledge and adult education agents: a ethnographic study of the adult education team of a local development-oriented non governmental organisation in the North of Portugal. *Adult Education Quarterly*, v. 60, n. 5, p.419-437, 2010.

LOUREIRO, A.; COSTA, I.; CARIA, T. O trajecto profissional de adultos com formação académica elevada: o caso de técnicos do Terceiro Sector em Portugal. *Revista Educação em Questão*, v. 41, n. 27, pp. 59-80, 2011.

LOUREIRO, A.; CARIA, T. To learn and to construct knowledge in the context of work with adult education: A Portuguese case study. *International Journal of Lifelong Education*, v. 32, n.2, p. 149-164, 2013. doi:10.1080/02601370.2012.73397.

LOUREIRO, A, CRISTÓVÃO, A.; CARIA, T. Between external prescription and local practice: The uses of official knowledge by adult education professionals in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA)*, v. 4, n. 1, 65-80, 2013. doi:10.3384/rela.2000-7426.rela0088.

LOUREIRO, A.; SOARES, M.; SANTOS, H. O papel supervisor dos mediadores dos cursos de educação e formação de adultos: entre o discurso e a prática. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 8, n.2, p. 33-50. 2015. <http://doi:10.11144/Javeriana.m8-16.psme>.

PAULOS, C. Olhares sobre os educadores de adultos no processo de reconhecimento de competências: o caso dos profissionais de RVC. *Revista Vozes dos Vales*, Ano 3, n. 6, p. 1-20, 2014.

PAULOS, C. Qualification of Adult Educators in Europe: insights from Portuguese case. *International Journal for Research in Vocational Educational and Training*, v, 2, n. 1, p. 25-38, 2015.

MARTINS, A. *Educação de Adultos e Formação dos seus Profissionais: contributos para reflexão*. Braga: Universidade do Minho, 2012.

MARTINS, J. *Os profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências: análise crítica de um processo de profissionalização*. Braga: Universidade do Minho, 2012.

OLIVEIRA, L. A Figura do Mediador no Campo da Formação de Adultos. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, p. 113-148. Braga: Universidade do Minho, 2009.

RESEARCH VOOR BELEID & PLATO. ALPINE – *Adult Learning Professions In Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final Report*. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/MumAE/adultprofreport_en.pdf.

RODRIGUES, M.; LOUREIRO, A. Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal - Transições na Era Pós-Novas Oportunidades: Perceções de uma Equipa Técnico-Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 50, n. 2, p. 63-82. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_4.

ROTHES, L. A Formação dos Educadores de Adultos em Portugal. Trajectos e Tendências. *Forum*, n.34, p. 35-62, 2003.

ROTHES, L. *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de Apropriação Local num Contexto Político-Institucional Redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2009.

SOARES, L. O Educador de Jovens e Adultos e a sua Formação. *Educação em Revista*, n. 47, p. 83-100, 2008.

SOARES, L.; PEDROSO, A. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, v.32, n.4, p. 251-268, 2016.

TRAVERS, N.; HARRIS, J. Trends and issues in the professional development of the RPL practitioners. In J. HARRIS; C. WIHAK; J. KLEEF (Eds.), *Handbook of the recognition of prior learning. Research into practice*, p. 233-258. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 2014.

PARTE II

RUMOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: ENTRE PLANEJAMENTOS E SOLICITAÇÕES

Paulo Gomes Lima

UFSCar - Sorocaba/SP - Brasil – paulolima@ufscar.br

INTRODUÇÃO

Sabe-se que as *politics* são fundamentais para a composição de um planejamento de políticas públicas, sem, no entanto, se confundir com o seu processual desenvolvimento, ou seja, enquanto nível de discussão nas distintas arenas, as *politics* antecedem as *public policies*, caracterizando-se como espaço de poder onde distintos interesses e valores estão em recorrência. Nesse sentido, o discurso com maior apoio e influências, na perspectiva dos demais atores, constitui-se, de forma negociada, pauta para uma possível agenda ou encaminhamento de negociações. As *policies*, por sua vez, podem ser caracterizadas como as atividades desenvolvidas pelo governo de um país ou de instâncias subnacionais no planejamento e desenvolvimento de suas agendas que constituem as políticas públicas (ou *public policies*).

As políticas públicas correspondem, portanto, aos valores e decisões priorizadas pelo governo, considerando o âmbito do processo da política. O seu desenvolvimento dar-se-à por meio do ciclo de políticas caracterizado pela a) formação de uma agenda (decisões sobre as quais algumas pautas terão prioridade, constituindo-se efetivamente em problemas políticos e não em um “estado de coisas”), b) formulação da política/seu texto (elaboração das diretrizes,

fundamentos, finalidades, definição de instrumentos e alternativas para o processo posterior da política pública), c) implementação (âmbito em que a política é colocada em prática, conforme a sua finalidade, ou seja, trata-se de uma intervenção na realidade que foi caracterizada como problema político e que, através de ações concretas, é trabalhada) e d) a avaliação da política (se atingiu ou não a finalidade à qual se destinava, se o seu desenho conseguiu reunir métricas centradas na eficiência, eficácia e efetividade). Tais políticas devem ser planejadas conforme o setor, demandas e prioridades eleitas. A educação, por exemplo, se encaixa nas políticas públicas de corte social. O planejamento educacional, por meio das políticas públicas, conforme Sant'Anna (1995), tem como pressupostos básicos: a) o delineamento da educação no país, evidenciando o valor da pessoa e da escola na sociedade e b) a aplicação da análise – sistemática e racional – ao processo e desenvolvimento da educação, buscando torná-lo mais eficiente e passível de responder com maior precisão às necessidades e objetivos da sociedade

O planejamento das políticas públicas no Brasil, no entanto, desde os anos de 1930, tem sido desenvolvido por meio dos interesses econômicos hegemônicos locais e articulados aos globais, considerando o processo do desenvolvimento industrial/comercial como eixo central e as políticas sociais como instrumentos de contrapartida, quando necessário aos acordos bi ou multilaterais. Ora, levando em conta a fala de Sant'Anna (1995), acima, observa-se que a lógica na realidade brasileira está invertida, mas não somente nela, tendo em vista que tal situação também incide sobre os países capitalistas avançados, nos economicamente dependentes ou, ainda, nos de economias instáveis. É claro que a diferença está no grau de prioridade e inversão de recursos para o desenvolvimento de um planejamento que efetive as mudanças que se desejam. No entanto, quando entendemos que a lógica do capitalismo pode influenciar as direções das políticas públicas da educação dos países em desenvolvimento³⁹, não é tão simples dizer que isso acontece

39 Como observamos em Lima (2009), a orientação da divisão internacional do trabalho pela imposição e determinação do imaginário social estabelece os

em todos os lugares e tempos com a mesma força e intencionalidade, ou seja, o que marca fortemente sua expressão é o movimento da divisão internacional do trabalho e das determinações do mercado, tendo como veículos as agências multilaterais de financiamento e assistencialismo, acontece o delineamento da nova tipologia de “homem necessário” e que deveria ser formado pela internalização de seus ideários (LIMA, 2009).

O desenho do planejamento educacional do Brasil, atravessando o plano das políticas e das políticas públicas em particular, está imerso na lógica acima exposta, mais proximamente exemplificado pelos Planos Nacionais de Educação (2001-2010; 2014-2024), objeto de estudo desse trabalho, onde se desenvolveram agendas, metas e estratégias para a oferta, condições de permanência, expansão e sucesso escolar, sem no entanto, se observar as condições concretas para a sua efetivação, os enfrentamentos recorrentes nas arenas políticas e a necessidade de intercorrerência com os cidadãos, visto ser a gestão democrática um princípio transversal que todos os policy makers brasileiros, educadores e comunidade deveriam observar.

I PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010): BALANÇO E DISCUSSÕES

Não foram poucas as políticas públicas para a educação elaboradas para a realidade brasileira entre a última década do século XX e a primeira do século XXI. Tal elaboração ocorreu mediante a orientação democrática enfatizada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que culminou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/1996 (Brasil, 1996) e no desdo-

papéis definidos entre países desenvolvidos e em desenvolvimento mediante uma racionalidade instrumental que convoca à responsabilização solidária: empenho e inserção de políticas inclusivas, erradicação da pobreza e, para isso, forte ênfase na educação, centrada nos mesmos indicadores do mercado: eficiência, eficácia e produtividade, objetos muitas vezes intangíveis à lógica do atendimento universalizado das políticas sociais universalizadoras.

bramento de emendas constitucionais, que trataram da ampliação da escolaridade no Brasil (N^os 53/2006 e 59/2009), seguidas da determinação constitucional quanto à elaboração de Planos Nacionais de Educação que garantiriam a continuidade de políticas regulatórias orientadas para o asseguramento de grande metas e estratégias em relação à qualidade de educação, à cobertura de oferta e ampliação do direito para toda a educação básica brasileira.

Entretanto, o balanço resultante do conjunto de políticas educacionais não se mostrou suficientemente satisfatório a partir do primeiro Plano Nacional de Educação (I PNE), previsto para o período de 2001 a 2010, mostrando que, se por um lado houve a quase universalização do ensino fundamental de nove anos no final da primeira década do século XXI, por outro lado, somente cerca de um terço, de 29 milhões de pessoas, foi atingido pela Educação de Jovens e Adultos, de um total de 50% esperados pelo Plano; a repetência, o abandono e a erradicação do analfabetismo não foram satisfatoriamente trabalhados em nível de investimentos e ações concretas, ao ponto de não haver mudanças substanciais em sua diminuição percentual, visto o acentuado histórico de desigualdade social no Brasil (LIMA, 2013). A Figura 1, a seguir, explicitava tal realidade e trazia ao debate uma questão central: o que deu errado? Por que, entre o planejado e o alcançado, há um enorme fosso? E, nesse contexto, quais foram as prioridades do Estado brasileiro, que poderiam explicar tal descompasso? Tais questões serão contempladas ao longo desse capítulo.

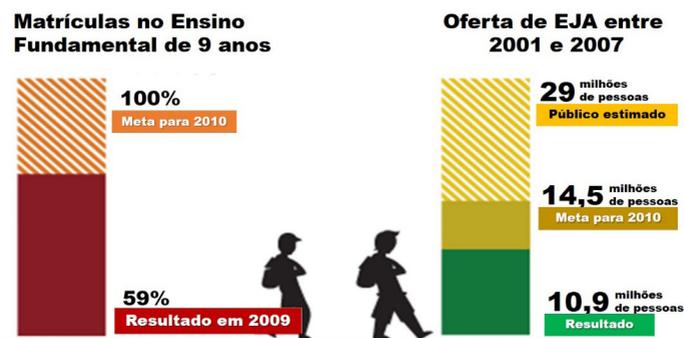


Fig. 1. PNE (2001-2010): o projetado e o alcançado – Ensino Fundamental e EJA
 Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP (2010) In: Moço (2010).

A educação infantil, que deveria atingir 50% das crianças brasileiras em idade de creche no período previsto pelo PNE, atingira somente 17,1% e a educação pré-escolar, que tinha meta de 80%, ficou abaixo do esperado, isto é, 77,6%, como pode ser acompanhado na Figura 2:

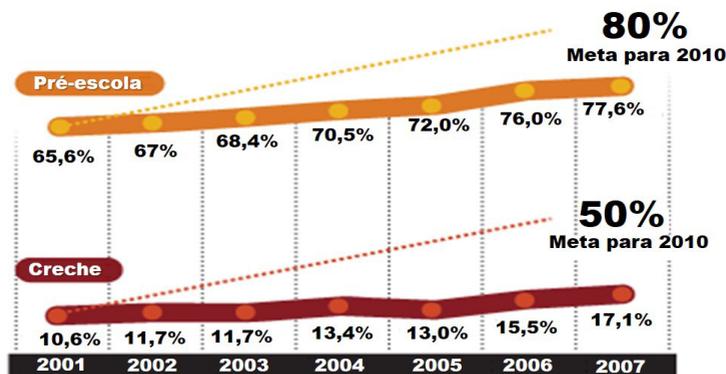


Fig. 2. Acesso à Educação Infantil
 Fonte: Relatório O Direito de Aprender (Unicef, 2009) In: Moço (2010).

O Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa (2012) registraram que não houve o crescimento da taxa de pessoas consideradas plenamente alfabetizadas no Brasil. Se, por um lado, 12% foi o índice que representou a queda dos analfabetos funcionais (analfabetismo e alfabetismo rudimentar), por outro lado, 13% foi o índice que registrou o aumento no percentual de pessoas pertencentes ao nível de alfabetismo básico⁴⁰. Para se entender a terminologia adotada pelo instituto, cumpre especificar como se caracteriza o analfabetismo, o alfabetismo rudimentar, o básico e o pleno como se segue:

40 No site do governo brasileiro, é expresso que a taxa de analfabetismo caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010, conforme dados do IBGE, mas não se faz distinção entre as categorias conforme escala de proficiência na Tabela 1.

Tabela 1: Escala de proficiência

ANALFABETISMO	Inclui quem não realiza tarefa simples, como a leitura de palavras e frases, ainda que leia números familiares, como os de telefone e preços.
ALFABETISMO RUDIMENTAR	Diz respeito a quem localiza informações explícitas em textos curtos, lê e escreve números e sabe usar o dinheiro para pequenos pagamentos.
ALFABETISMO BÁSICO	Reúne os que leem e compreendem textos de média extensão e número na casa dos milhões e resolvem problemas com operações simples.
ALFABETISMO PLENO	Agrupar quem interpreta textos, compara e avalia informações, distingue fato de opinião e resolve problemas com porcentuais e cálculos de área.

Fonte: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (2012).

A preocupação com a economia nacional e a lógica neodesenvolvimentista⁴¹ da primeira década do século XXI, entre o atendimento aos apelos do mercado e as políticas de proteção social, certamente foram fatores determinantes para não se alcançar as metas previstas para a educação. Aqui não serão tratadas todas as modalidades e níveis da educação brasileira, mas, vale dizer, no entanto, que em nível do I PNE, o anúncio sobre o planejado fora muito pre-

41 Para Sampaio Jr. (2012, p. 683), o “[...] neodesenvolvimentismo só pode fantasiar sobre a possibilidade de um desenvolvimento capitalista nacional porque ignora os encadeamentos necessários entre concentração e centralização dos capitais, dominância absoluta do capital financeiro sobre o processo de acumulação, lógica de império que preside a ação das potências imperialistas (Estados Unidos à frente), total subordinação da ordem econômica mundial aos imperativos do capital financeiro, incontrolabilidade do capital, crise terminal do keynesianismo e tendência à reversão neocolonial nos países que fazem parte da periferia da economia mundial.”

conizado como caminho para reverter a trajetória histórica de índices negativos e alarmantes da educação nacional, contudo, a denúncia do jogo político é uma outra face que se sobrepõe, atestando que outras prioridades tomaram espaço. Logo, a sistemática de um projeto com maior clareza, com dados mais realistas, não fora contemplada, ainda que, em meio ao processo do primeiro PNE, por conta de um Plano de Contingência do governo de Luis Inácio Lula da Silva (Plano de Desenvolvimento da Educação), medidas de políticas sociais tivessem tentado minorar o quadro (por meio de decretos da Presidência). Todavia, tal esforço seria somente responsável por atenuar a situação, fechando-se a década com números aquém de uma transformação educacional ao menos próxima ao desejável⁴².

O Programa de Aceleração do Crescimento [PAC], apresentado pelo governo Lula à sociedade brasileira, passou a vigorar a partir de 28 de janeiro de 2007. O PDE como uma fração do PAC fora caracterizado pelo próprio presidente Lula como "uma revolução na educação brasileira" e que, na sua opinião, deveria responder a lacunas históricas até então não contempladas de forma parcial ou em sua totalidade. Esse primeiro delineamento previa a articulação da sociedade civil com os entes federados para, estrategicamente, promover a oferta de educação de qualidade para todos. Isso se faria mediante parcerias e controle dos índices registrados quanto ao aproveitamento discente (IDEB) e a verificação sazonal por avaliações externas, como, por exemplo, SAEB, Prova Brasil e ENEM. Quanto à educação superior, as palavras expansão e democratização seriam as norteadoras no contexto das razões do PDE, considerando os seguintes princípios: a) expansão da oferta de vagas, b) garantia de qualidade; c) promoção de inclusão social pela educação; d) ordenação territorial e e)

42 Saviani (2009) advertiu que o PNE(2001-2010) previa no artigo 3º que avaliações periódicas do alcance de suas ações deveriam ser realizadas. Assim, no quarto ano de vigência, que se situaria em 2004, isto deveria acontecer, afim de se corrigirem as deficiências e distorções, mas, de fato, o dispositivo legal não foi observado. Somente quando estava a menos de quatro anos para ser finalizado o período de duração do referido PNE, fora anunciado o PDE. Diga-se, de passagem, que a organização desse plano via decretos contou com a substancial participação da iniciativa privada.

desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2012).

Sem dúvida alguma, o estabelecimento de políticas para o desenvolvimento da democratização da educação num país é urgente e decisivo para romper com a educação de elite historicamente enraizada. No entanto, o PDE, como uma interface das políticas educacionais, segundo Saviani (2009), pode ser caracterizado muito mais como um “programa de metas” do que como um plano propriamente dito, dadas as tentativas pontualizadas para se alcançar algumas metas em determinado tempo (2017), visando a duplicação de vagas no ensino superior, ficando aquém da proposta do PNE (2001-2010), que previa, pelo menos, um número total de vagas para 30% dos jovens entre 18 e 24 anos (e mesmo assim não alcançou o alvo para a década), portanto, um alvo que, em tese, deveria ser tangível. Para atingir as metas do PDE, três instrumentos foram considerados como determinantes: a) Reestruturação e expansão das universidades: REUNI [Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais] e PNAES [Plano Nacional de Assistência Estudantil]; b) Democratização do acesso: PROUNI [Programa Universidade para Todos], reformulação do FIES [Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior] e c) Avaliação e regulação: SINAES [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior] via ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes).

Embora o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (2001-2010) estivesse em desenvolvimento, como se explicaria a elaboração do PDE e seu estabelecimento de ações via decretos governamentais, considerando a observação de Saviani, quanto a ser este antes um “programa de metas” do que um plano de educação? Por que ocorreu a proposição naquele momento histórico e não quando na conclusão do PNE que estava em curso, quando se justificaria a construção do próximo PNE (2011-2020)?

Ramos (2007) observa que, na elaboração e processo de implementação do PDE, não houve uma participação direta com muitos movimentos representativos, dentre os quais, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Nacional dos Estudantes

(UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a Associação Nacional Pela Formação de Professores (ANFOPE). O âmbito, que poderia ser compreendido como avanço no conjunto do PDE quanto à educação básica, foi a instituição do IDEB, o “Provinha Brasil” e o Piso Salarial do Magistério. Os dois primeiros, por considerarem a relação do rendimento do aluno com os fluxos de evasão, repetência e esforços para os aspectos qualitativos, e o terceiro, como meta que prometia “melhorar” o investimento na dignidade do professor pelo reconhecimento de seu papel social. De inclinação neodesenvolvimentista, o governo de então continua a conferir ao Estado a dimensão de “Estado Avaliador”, como no governo anterior, mas, agora, com métricas mais próximas ao mercado internacional⁴³, ainda que, em discurso interno, a intencionalidade anunciada fosse outra. O discurso e ações economicistas e a ênfase sobre o pedagógico como resolutor de questões estruturais inviabilizaram um olhar e planejamentos mais acurados para se atingir até mesmo as metas do PDE e, além disso, ficando ainda mais distante do PNE de então.

Ora, se há a defesa de democratização da educação e sua proporcional expansão em todos os níveis, haveria que se buscar a instituição de fóruns representativos em que todas as vozes pudessem expressar a sua contribuição social e as suas inferências, que orientariam as conquistas sociais, entretanto, o PDE se constituiria como instrumento fragmentário e fragmentado das correções que se desejava e, o pior, não haveria precisão e previsão de investimentos específicos do PIB em educação frente aos desafios que se faziam naquele momento. Havia o reconhecimento de que se

43 É oportuno a discussão de Almeida, Schneider e Vazquez (2016, p. 11) ao afirmarem que o Estado-Avaliador “[...] constitui um dos mais expressivos dispositivos disseminados em larga escala pelos organismos internacionais como parte importante das novas formas de regulação pelas quais deve operar a reforma gerencial dos Estados Nacionais. Por meio da implantação de sistemas de indicadores nacionais e internacionais de responsabilização e prestação de contas (accountability), desenvolvidos em perspectiva comparada, o Estado-avaliador passa a controlar a gestão dos sistemas de ensino, o funcionamento das escolas e o trabalho dos professores orientando o delineamento e certas prioridades e certos padrões de qualidade.”

pensar num percentual para a educação via PIB era necessário, mas nada que ultrapassasse a casa dos 5% naquele momento. Somente a boa vontade, como aponta Saviani (2009), não seria suficiente para se alcançar a educação de qualidade que a sociedade brasileira necessitava, uma vez que os recursos financeiros significativos para dar condução ao PDE, distintos dos 3,5% do PIB que, até aquele momento, era aplicado, não dariam conta de cobertura da educação como um todo. Se falava sobre a projeção de 5% em 2007, o que Saviani destacava era que, desde 1997, ele chamara a atenção para a necessidade de um percentual de 8%.

Por fim, os objetivos centrais expressos pelo PNE (2001-2010) não atingiram as metas previstas na conjuntura de um novo governo que se instalara. Tais objetivos eram centrados em quatro eixos: a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e d) a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

O nível de escolaridade, embora tenha tido relativo crescimento quantitativo, não fora atingido pelo correspondente nível de proficiência dos alunos no período. A qualidade da educação brasileira não avançou quanto ao nível de proficiência na língua portuguesa e matemática e as desigualdades sociais e regionais continuaram as mesmas, entretanto, o nível de pobreza absoluta foi diminuído de forma a mascarar o descompasso com a realidade socioeconômica da população, o que aumentou os rincões da pobreza relativa. Finalmente, embora houvesse maior espaço para se pensar a gestão democrática por meio de canais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), sendo o Projeto Político Pedagógico um deles, falhou-se em se estabelecer um trabalho de base para a escola se pensar, para entender que deveria delinear as metas no e pelo coletivo. Nesse caso, a escola brasileira, regida pelo princípio de um Estado Democrático de Direito, é predominantemente auto-

crática com espaços relativos de participação social.

Há que se avançar na ampliação, discussão e encaminhamentos nessa diretriz. Todas as iniciativas encaminhadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, em qualquer nível de proposição, devem ser mediadas pela indagação de sua validade frente à realidade social, econômica e política do país, sobre a direção que se pretende dar à escola e o grau de anuência ou não dos atores sociais em tal leitura; sobre a comunicação entre a escola, as redes de ensino de ensino e as solicitações da sala de aula, tendo em vista a diversidade socioeconômica que em meio ao discurso da democratização e qualidade educacional ainda admite uma escola dualista (LIMA, 2010).

II PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): PERSPECTIVAS E DISCUSSÕES

Não tendo o I PNE (2001-2010) atingido as metas previstas e tendo sido criticado tenazmente pelo governo de Lula e Dilma Rousseff, devido a sua estrutura centrada no tripé “diagnóstico-diretrizes-metas”, no ano de 2010, ocorre a convocação de inúmeros representantes da sociedade, como palestrantes, mídia, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura, para a Conferência de título “CONAE 2010 - Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”. Dessa Conferência resultou um documento de 168 páginas com a planificação do PNE (2011-2020) e a previsão de desenvolvimento de um Fórum Nacional de Educação para discutir e encaminhar as grandes temáticas educacionais no Brasil. Em dezembro de 2010, a Presidenta Dilma Rousseff encaminhou o Projeto de Lei que aprovava o Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020, tendo como modificação, dentre outras, a proposição de que o II PNE deveria ser mais enxuto e objetivo, com a definição de vinte metas e de estratégias que correspondessem ao seu alcance.

Entretanto, tal proposição não fora aprovada de imediato, visto estarem ausentes elementos relevantes na construção de um planejamento nacional, precisamente a

não reportagem ao “diagnóstico” da realidade educacional brasileira. Esse fato levou alguns parlamentares e segmentos da sociedade a iniciarem debates, discussões, encaminhamentos e novas solicitações quanto ao escopo da educação desejada para o Brasil. Feitos os levantamentos sobre o “diagnóstico” da realidade brasileira, a tramitação do projeto, que recebeu o n.º 8.035/2010, teve continuidade.

Somente quatro anos depois, por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o II Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁴⁴, foi aprovado sem vetos, composto por 20 metas e 254 estratégias, trazendo como proposição, pela primeira vez, a previsão de investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação até o final da década. A métrica para mensurar os resultados do alcance das metas do PNE deveria estar ao encargo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em cujo art. 5º da Lei do II PNE, a cada dois anos, durante o decênio do PNE, seriam publicados estudos para aferição sobre a evolução do cumprimento das metas estabelecidas. (Brasil, 2014, p.1).

Além da previsão oficial do acompanhamento das metas do PNE, o Movimento Todos pela Educação⁴⁵ disponibiliza uma ferramenta de controle social denominada de “Observatório do PNE”, prevendo o acesso à informação sobre o status das metas do PNE a qualquer tempo e servindo de indicador para todos os entes federados e gestores. As

44 Destaca-se que os objetivos do II PNE, assim como o I, afinam-se com as diretrizes estabelecidas por organizações e eventos multilaterais, dos quais o Brasil é signatário, como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), compromissos educacionais no Fórum Mundial de Educação para Todos (2000): o Compromisso de Dakar, objetivos assumidos no encontro Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2000.

45 Apoiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), esse movimento é composto por 24 organizações: Associação de Jornalistas de Educação - Jeduca, Associação Nova Escola, Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e UNICEF.

metas são as seguintes (Brasil, 2014):

Quadro 1: Metas do II Plano Nacional de Educação

1	universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
2	universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
3	universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
4	universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
5	alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
6	oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
7	fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.
8	eleva a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País, e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
9	eleva a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
10	oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

11	triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
12	eleva a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
13	eleva a qualidade da educação superior e amplia a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
14	eleva gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
15	garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano de vigência deste PNE.
18	assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
19	assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

20	ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.
-----------	--

Fonte: Brasil (2014).

Ainda que o II PNE tenha se constituído de maneira mais democrática que o primeiro (DOURADO, 2011), ao se observar as 20 metas estabelecidas, nota-se um descompasso entre a previsão e o seu alcance, por exemplo (ver meta 1), ainda que 91,7% das crianças de 4 e 5 anos estejam matriculadas na pré-escola, para a faixa etária de 0 a 3 anos o percentual é de 32,7%, tomando o ano de 2017 como referência, portanto, ao final da década, o alcance para essa faixa etária não seria atingido.

A porcentagem prevista de jovens de 15 a 17 anos na escola (meta 3 – 100% até 2016) ainda não foi atingida. Hoje, registra-se cerca de 84,3% e, quando se projeta para 2024 uma meta de 85% para jovens de 15 a 17 anos no ensino médio, nota-se que tal percentual está muito distante, visto que atualmente registra-se 62,7%.

Tomando-se a meta 5 para efeitos de observação, vê-se que o alcance da meta para o decênio está muito comprometida, considerando que a aprendizagem adequada em leitura beira os 45,3% de 100% esperados; em relação à escrita, são 66% de 100% e à aprendizagem adequada em matemática é de 45,5%. Em relação à meta 7, tanto no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, quanto no Ensino Médio as porcentagens estão abaixo do previsto.

A elevação da taxa de escolaridade no Brasil ainda precisa de maiores cuidados, tendo em vista que se prevê que os brasileiros alcancem 12 anos de estudos, quando, em 2017, o índice aproximado foi de 9,1 anos. Nota-se que simplesmente o registro da quantidade de anos não necessariamente pode representar o grau de aproveitamento ou proficiência desses estudantes.

Concernente à meta 15, conforme dados recentes do INEP (Brasil, 2018), cerca de 55,6% tem formação adequada em sua área de formação, o que requererá concentrado esforço na qualidade e quantidade de pessoas altamente qua-

lificadas para trabalharem nas escolas de Educação Básica.

O que tudo isso nos indica? Certamente que o planejamento deve ser acompanhado de ações concretas e amplo debate com a população e seus representantes. Não basta planejar, não basta criticar os planos de governos anteriores se a história que se faz, não avança, não compreende as solicitações da população e, ainda, privilegia as intencionalidades dos governos e não do Estado. Especificamente, ao olhar para o II PNE, o delineamento do plano percorreu instâncias consistentes de dimensão democrática, mas faltou e ainda está faltando condições e articulações suficientes para se efetivar ações concretas e suficiente governabilidade para o estabelecimento da educação desejada.

Dias Sobrinho (2012) observa que uma educação democrática e universalizada requer muito mais do que reconhecimento do direito ao direito, ou seja, reúne quantidade e qualidade como extensão material para todos. A ideia de povo como unidade requererá também a modificação das orientações dos discursos políticos para a educação, ao ponto de, ao invés de se falar em educação inclusiva, se vivencie a educação não excludente; ao invés de se destacar a porcentagem de vagas para determinada fração social, haja a oferta como direito e conquista para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a necessidade de se pensar a educação em sua totalidade, quer num percurso formativo via educação básica ou em universidades e cursos de educação superior tradicionais, quer em nível técnico e tecnológico, não é algo novo. Faz-se muito bem essa discussão em âmbito nacional, o que não se deve num país que se pronuncia democrático é condicionar a oferta de cursos à indução de uma amostragem da classe trabalhadora com o discurso de atendimento em suficiência às solicitações sociais, a isto Frigotto (2007) chamou de políticas focais. Com isso, se mantém a desigualdade como produto e condição do projeto dominante da sociedade brasileira e as mudanças estruturais necessárias são colocadas à margem de quaisquer discussões,

recaindo sobre a responsabilização da criança, do jovem e do adulto a culpabilidade pela sua não inserção no quadro das oportunidades sociais.

O que ocorre é que, no Brasil, quanto à sua natureza, as políticas públicas podem ser caracterizadas como conjunturais ou emergenciais (objetivam amainar uma situação temporária, imediata). A abrangência dos possíveis benefícios são segmentais, ou seja, voltados para um segmento da população caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero, etc.), e fragmentadas, destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento. Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, o seu papel nas relações sociais são mais distributivos (visam distribuir benefícios individuais, geralmente instrumentalizados pelo clientelismo) do que redistributivos (visam redistribuir recursos entre os grupos sociais buscando certa equidade, retirando recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos). Podem ser, ainda, regulatórios, isto é, visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade e não visando benefícios imediatos para qualquer grupo (TEIXEIRA, 2002).

Para que as políticas públicas de educação pudessem de fato corresponder às solicitações por universalização e democratização, elas deveriam ser, quanto à sua natureza ou grau de intervenção, estruturais, possibilitando condições igualitárias das oportunidades sociais disponíveis para todos os estudantes, ao mesmo tempo que universais e regulatórias, garantindo-se a educação como prioridade, portanto, não excludente em sua finalidade. Ora, na organização social que tem o capital como sustentação, isso dificilmente ocorrerá, daí ser o mais comum manter-se a estrutura sistêmica e favorecer a inclusão percentualizada como plataforma de atendimento representativo, o que por si não modifica em nada a hegemonia do capital. É a luta pela ampliação dos espaços que poderá favorecer algumas conquistas na educação brasileira a partir da realidade que temos. É óbvio que boas intenções não são suficientes se o grau de políticas de proteção social não for observado, visto as desigualdades sociais em grande escala no panorama brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.L. P.; SCHNEIDER, M. P.; VAZQUEZ, J.M. In: ALMEIDA, M. L. P et al (orgs.). *Estado, políticas públicas e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

ANDRADE, C. Y. e cols. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista de Ensino Superior Unicamp*. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>. Acesso em: 10 out. 2012

BRASIL. Economia e Emprego. *Governo do Brasil. Censo 2010: cai taxa de analfabetismo no País*. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 9 jun. 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2001-2010* [recurso eletrônico] : Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir [...], dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, [...], e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinópsse Estatística da Educação Básica*. – Brasília, DF : Inep, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/2010/sinopses_estatisticas_ed_basica/sinopse_educacao_basica_2010_03072017.zip. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação* Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+>

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EJA: ENTRE PLANOS E METAS

Noêmia de Carvalho Garrido

Professora efetiva da Fundação Municipal para Educação Comunitária com Jovens e Adultos.
nogarrido@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Observa Gadotti, as incipientes iniciativas dos governos chamados “democráticos”, partindo de uma crença mágica no poder de Estado, tentaram enfrentar o mesmo problema do fracasso escolar com soluções “técnicas”, como o caso do Ciclo Básico no Estado de São Paulo. Gadotti (1994, p.7).

O presente capítulo serve-se de parte da Tese de doutorado realizado na Universidade Trás – Os – Montes e Alto Douro defendida em julho de 2017 sob o título “Estudo sobre as iniciativas das políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil a partir dos anos de 1960”. Neste capítulo, tratamos das políticas públicas aplicadas no Brasil por meio dos planos e das metas para a educação de jovens e adultos.

SITUAÇÕES EMBLEMÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO DO JOVEM E ADULTO

O Brasil por muitas vezes definiu planos para acabar com o analfabetismo, visto que o retrato das condições educativas revela situações problemáticas, fazendo-se necessário o aprofundamento das questões relevantes para esclarecer as causas da ineficiência das políticas públicas na implementação das propostas. Porém, algumas estratégias propostas advindas do neoliberalismo configuraram no plano da educação e se resumem num complexo de construção hegemônica, intensificando o conjunto regulador do poder com implementações que se articulam e legitimam as reformas no contexto social brasileiro. Nesse contexto, Gentilli (2004) lança algumas questões:

1. Como entendem os neoliberais a crise educacional?
2. Quem são, de acordo com essa perspectiva, seus culpados?
3. Que estratégias definem para sair dela?
4. Quem deve ser consultado para encontrar uma saída para a crise?

Para Gentilli (2004), na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam hoje uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade. Identifica que a crise nas instituições escolares decorre da desorganização e da “anarquia” do sistema escolar na atualidade. Assim, o objetivo político da democratização na escola está subordinado ao reconhecimento de que há necessidade de uma profunda reforma administrativa e da introdução de mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia, ou seja, a qualidade do serviço educacional.

Entretanto, Lima (2013) contribui no discurso referente às questões da eficiência do sistema escolar fornecendo críticas à orientação neoliberal. Aponta a década de 1990 entre os impactos das agências multilaterais às políticas públicas educacionais, período em que o estado brasileiro atendeu aos rogos do mercado internacional com forte ênfase à introdução e desenvolvimento de novos padrões da força produtiva de trabalho. Segundo Lima (2013),

A presença do Estado brasileiro, a partir da referida década, como agente regulador da economia, atendeu aos rogos do mercado internacional com forte ênfase na introdução e desenvolvimento de novos padrões da força produtiva e da adequação da força de trabalho. A orientação neoliberal de uma reestruturação produtiva, nesse sentido, solicitava a reforma do Estado, projetando, consequentemente a tipologia necessária de “cidadão” globalizado para a “inclusão social brasileira” das “benefetórias da relação capital-trabalho enfaticamente valorizado pelos países centrais por meio de suas ideologias em sentido restrito”. (LIMA, 2013, p. 17)

A universalização do ensino só se solidifica de conhecimentos avançados, não somente, mas quando o direito vai além da ampliação do número de vagas e do rompimento com a concepção de uma escola de orientação dualista. O mercado de trabalho se justapõe à necessidade social e reajusta os espaços para a virtualidade da conquista, não sendo tolerável a demanda da exclusão.

No campo da educação de jovens e adultos, configura a proposta de melhoria escolar com a oferta de acesso especificada na responsabilidade pública do Estado. O Estado vem, durante algum tempo, enfrentando a tarefa de equacionar os índices elevados de pessoas sem ou com o mínimo de escolaridade.

Atualmente, mesmo que se considerem a educação em estado deteriorada, não podemos ignorar que a escola se encontra em índices de expansão. Percebe-se claramente que mais pessoas têm procurado o rumo da escola, embora lute para permanecer nela e conquistar graus mais elevados de escolaridade. Tal referencial se revela pela cobrança social entre emprego e condições de vida.

Outro fato revelador de elevação do nível de escolarização está em que hoje, para se concluir o ensino básico, são necessários permanecer 9 (nove) anos no mesmo grau, mas só isso não basta, é preciso concluir o ensino médio e galgar ao ensino superior entre graduação e pós-graduação. Para Paul Singer (1994), a tendência do crescimento explosivo de escolarização pode ser pela evolução do número de anos de estudo da população de 5 anos e mais idade. Aponta o censo demográfico de 1970 que o total de anos de escolaridade das pessoas contemplava uma população de 187.971.819. Em 1977, de acordo com a PNAD, este número passou para 281.560.819, um crescimento de 50% em apenas 7 anos. Na observação dos dados, é perceptível que a proporção em crescimento de pessoas escolarizadas não corresponde em preencher os níveis correspondentes à hierarquia social. Singer (1994) diz que a escola fracassa no desempenho do seu papel e as credenciais que fornece se desvalorizam, fazendo com que a meritocracia, que legitima a ordem hierárquica, perca credibilidade.

Lima (2013) aponta que a escola foi marcada por arranjos históricos de exclusão voltada ao controle social por meio do poder político e para a formação de elites pertinentes. Para Lima, a escola deveria ser “trabalhada” para atender aos novos tempos, ou seja, rever a questão das injustiças sociais e de correção das dívidas históricas para atender ao crescimento econômico e social do país.

Como agente fomentador e catalisador das manifestações econômicas, políticas e ideológicas na preposição de uma falseada consciência do real, o Estado brasileiro não logrou resistências para a reforma da escola, uma vez que, sob o discurso da social-democracia, propunha a elevação da oferta, acesso, gratuidade e qualidade educacional pela orientação de uma “revolução educacional gerenciada”.

O Estado se manifesta como uma organização burocrática de poder mediante uma estrutura reguladora além do sistema capitalista, produzindo a reprodução de suas relações sempre que possível. Entre as suas funções está a função política da educação em diferentes versões, o que nos permite interpretar que as organizações sociais têm o controle do Estado para realizar as funções mediatizadas

pelas políticas sociais. No entanto, na análise do sistema educativo, é preciso que o Estado, embora controlador das funções sociais, busque, através de distribuição das tarefas, um regime de colaboração. Assim, encontramos nesse regime uma hierarquia de repasse do poder e das distribuições de competências previstas para o funcionamento dos diferentes setores, o da educação em específico.

Diante deste propósito, há de se compreender que há uma lógica na descentralização governamental. Convivemos atualmente com problemas em grandes partes dos municípios, de naturezas administrativa, financeira e socioeconômica. Os obstáculos que se interpõem às ordens governamentais atingem a qualidade de vida da população relacionada, no que diz respeito à saúde, habitação, emprego e, especialmente, à educação.

No entanto, a educação se associa a uma instituição específica de um conjunto de esferas sociais com a intencionalidade de avançar e de superar problemas que obstaculizam as sociedades em forma de um grande projeto social e político. Para tanto, é necessário criar mecanismos para que as intenções e as ações educativas ganhem força nos poderes políticos, se inscrevendo na fração das políticas educacionais.

No que tange à sociedade letrada, é preciso que o projeto político educacional responda pelas necessidades das populações, entre elas a escola e seus níveis de ensino. Monlevade (2002) fala da educação como um processo inerente à sociedade; não só processo, nem somente socialização de um aparelho formal de uma instituição específica de um conjunto de atores especializados, mas é intencional ao priorizar valores, sobre valores, mudar pessoas, grupos e comunidades. Assim, segundo as intenções do Poder Público diante da demanda específica da sociedade, pensou-se na organização de planos voltados à Educação no Brasil. De acordo com Monlevade (2002), registra-se no Prólogo da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a instituição do Plano Nacional de Educação – PNE. Somente nas primeiras décadas do século XX aflorou à consciência dos políticos e educadores a necessidade de um planejamento nacional para a educação escolar. Dentre outros, estavam os seguintes motivos:

1- A distância entre os ideais e preceitos de escolarização e a limitada realização destes intentos diante da crescente demanda pelo ensino, causada pelas transformações da sociedade – fim da escravidão, aumento da imigração, urbanização e industrialização.

2- Profundas desigualdades na oferta e qualidade do ensino público, que saltavam aos olhos cada vez mais sensíveis da população e dos educadores, inclusive das autoridades.

Destaca-se o plano originado no Manifesto dos Pioneiros da Educação, escrito e lançado por intelectuais que organizaram o movimento pela reconstrução educacional de caráter unitário e de bases científicas. Dentre esses e outros fatores, eleva-se a importância do plano nacional para a educação e sua atualização. Assim, para melhor compreensão do plano na atualidade, segue-se um breve histórico transcrito do Plano Nacional de Educação (2014).

O HISTÓRICO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação tem como percurso de sua implementação um longo histórico. Podemos acompanhar por meio do quadro abaixo.

Quadro 1: Breve histórico do Plano Nacional de Educação

1	Março de 1932	Movimento dos pioneiros da educação lançam o manifesto propugnando a adoção de um plano geral de educação de estrutura orgânica que tornasse a escola acessível, baseado no diagnóstico da realidade educacional brasileira, “sem unidade de plano e sem espírito de continuidade”, todo fragmentado e desarticulado;
2	A Constituição de 1934	Atribuiu à União a competência de fixar o plano nacional de educação, designando uma “comissão dos 10”, formada pelo grupo dos pioneiros de educação que permaneceram na Associação Brasileira de Educação, presidida por Anísio Teixeira, incumbido de elaborar o anteprojeto do capítulo referente à educação nacional para essa constituição. A comissão, referendada pela ABE, composta por delegados da ABE em cada estado e presidida por Fernando de Azevedo, propunha que a União fixasse um PNE, com objetivo de oferecer oportunidades iguais, segundo as capacidades de cada um, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país (art. 150, a). No art. 152, estabelecia que o Conselho Nacional de Educação deveria elaborar o Plano Nacional de Educação para aprovação do Poder Legislativo;
3	Mai de 1937	A elaboração do projeto pelo Conselho Nacional de Educação dispunha que o plano somente poderia ser revisto após vigência de dezenas. Ao ser convertido em projeto de lei, passou a ser analisado pela Câmara dos Deputados, mas foi abortado pelo golpe de Estado que dissolveu somente o Congresso em novembro daquele ano.
4	Em 1962	Foi organizado o primeiro PNE, não sob a forma de lei, mas como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Esse plano foi um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Foi revisto em 1965 e introduzidas as normas descentralizadora e estimuladora para a elaboração de planos estaduais;

5	Em 1966	O plano sofreu nova revisão, denominado Plano Complementar de Educação. Foram introduzidas importantes alterações na distribuição de recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos de idade;
6	A Constituição de 1967	A Constituição de 1967 retomou a obrigatoriedade do Plano Nacional de Educação e a competência para a sua elaboração deixou de ser do órgão normativo da educação, passando o planejamento de educação parte do planejamento global nos planos nacionais de desenvolvimento;
7	A Constituição de 1988	Previu expressamente o estabelecimento do PNE por Lei. Alguns anos depois, a LDB (Lei de nº. 9394/1996) dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios (art. 9º, I) e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87 parágrafo 1º). O deputado Ivan Valente apresentou o PL nº 4.155/1998 com a proposta aprovada pelo Congresso Nacional de Educação (CONED). Imediatamente, o Poder Executivo, enviou ao Congresso o PL para o parecer do relator deputado Nelson Marchezan, que também incorporou algumas propostas do primeiro projeto apresentado;
8	9 de janeiro de 2001	Pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação era instituído por lei – Lei nº 10,172, vigorando de 2001 a 2010. Foram geradas ações sob a responsabilidade jurídica para alcançar as metas exigidas. A lei do PNE de 2001 -2010 foi sancionada com nove vetos, que procuravam evitar a geração de obrigações jurídicas, principalmente relacionadas a instrumentos de financiamentos.

Fonte: Brasil (2014)

Os motivos da Ementa - EM n.º 33 de 2010, que acompanhou a proposta do Executivo para o PNE 2014-2024, reconheceu que o PNE 2001-2010 contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL (2014 -2024)

Em 20 de dezembro de 2010, a presidente da República, por meio da Mensagem nº 701, acompanhada da EM n.º 33, encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de lei que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020 e dá outras providências”. Para que se alcancem os níveis desejados e necessários para o desenvolvimento do país, há muito que se fazer. O tratamento da educação como política de Estado, com planejamento sistemático e de longo prazo é de fundamental importância.

A aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 deve ser encarada como estratégia para o país. A crítica na EM n.º 33 de 2010 do PNE de 2001 – 2010 foram com relação à estrutura baseada no tripé “diagnóstico”- diretrizes-metas, na qual as metas vinham desacompanhadas das estratégias necessárias para o seu cumprimento, além da redução de vinte metas, acompanhadas de estratégias, como forma de favorecer o engajamento da sociedade civil e o controle social na execução do plano. A opção aparentemente correta foi incompleta, por abandonar uma das bases do tripé – o diagnóstico-, fundamental para que a sociedade pudesse compreender as metas e estratégias, debatê-las e, eventualmente, apontar lacunas do projeto.

O Plano Nacional de Educação - PNE 2014 foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e constituído como um marco fundamental para a política pública brasileira, delineado por 20 metas e trazendo para o país um horizonte no que se refere à melhoria do sistema educacional brasileiro.

Os esforços dos entes federativos e da sociedade civil brasileira convergiram para a finalidade de se consolidar um sistema educacional capaz de realizar o direito à educação em sua integridade, dissolvendo as barreiras do acesso e da permanência no ensino educacional. Dessa forma, o PNE se especifica no objetivo de reduzir as desigualdades, promovendo os direitos humanos, propondo a garantia de uma formação para o trabalho e para o exercício da autonomia e da cidadania.

Na aprovação do PNE, foi estabelecida a vigência entre 2014 e 2024 para a constituição e definição do compro-

misso entre os entes federativos e as diversas instituições pelo avanço da educação brasileira, por meio de uma agenda política orientadora para as ações governamentais em todos os níveis federativos e acompanhamento em alto grau de complexidade.

Segue-se, assim, os temas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE):

1º Aprovação do PNE, com vigência por dez anos.

2º Fixa as dez diretrizes do PNE:

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.

Considera-se o segundo Plano Nacional de Educação aprovado por lei como uma vitória da sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. A meta 20 do plano traz a garantia de todas as outras metas com perspectivas de avanço para a educação brasileira, no que condiz à universalização e ampliação do acesso, à qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica à luz das

diretrizes, como superação das desigualdades, à valorização dos profissionais da educação e à gestão democrática. São vinte metas que deverão ser cumpridas no prazo de dez anos a partir de suas 254 estratégias.

O maior desafio do PNE está na organização federativa dos Estados brasileiros em regime de colaboração dos Estados e Municípios, assim como, também, no alinhamento e harmonização dos planos plurianuais (PPAs), o ciclo orçamentário com o PNE, dispostos no art. 10: *Planos Plurianuais (PPAs), Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) e Leis Orçamentárias Anuais (Loas) dos entes federados, formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias dos respectivos planos de educação.*

De acordo com o que consta no PNE (BRASIL, 2015), a partir do nível de problematização mais amplo expresso pelas diretrizes, tomadas por representações do consenso histórico de forças políticas e sociais no país, foi estruturado o PNE 2014, com metas e estratégias aferíveis, possibilitando o acompanhamento de sua execução. Assim, tais metas foram definidas como demarcação concreta do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias descrevem os caminhos que serão construídos e percorridos por meio das políticas públicas.

O diagnóstico da educação nacional e toda a expectativa da sociedade estavam voltados ao novo Plano Nacional de Educação. Da mesma forma, como a Conferência Nacional da Educação (CONAE), ocorrida em 2010, se destacou também os Forúms Federativos dos Estados e Municípios via CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação do Estado e do Município) e UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) envolvidos no processo).

As diretrizes propostas traduzem os temas transversais referenciando todas as metas, uma vez que buscam um consenso a respeito dos grandes desafios educacionais brasileiros.

AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS VOLTADAS À EJA E ÀS METAS NO PNE

O Brasil, país populoso e extenso, se contempla em uma coordenação de políticas sociais estruturada por uma política administrativa federativa. Desenvolve sua responsabilidade pública pelas três esferas de governo, cabendo aos Estados e Municípios a tarefa de implementar o programa de educação básica de jovens e adultos, no que compreende a alfabetização, o ensino fundamental e o ensino médio, por meio de apoio financeiro suplementar da União, responsável por coordenar as políticas sociais das desigualdades regionais.

Com relação à alfabetização de jovens e adultos, foi conferido ao Ministério da Educação a função supletiva de induzir e coordenar as políticas públicas para essa modalidade de ensino. Todavia, no transcorrer dos anos, esse campo educativo foi se desprendendo da coordenação do MEC. Ao ser extinta a Fundação Educar, no início dos anos 90, a educação de jovens e adultos passou a ser de responsabilidade da Coordenação de Educação de Jovem e Adulto (COEJA), órgão subordinado à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação.

Vale salientar que o Ministério de Educação do Desporto, em 1999, por meio da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, responsável por essa modalidade de ensino, encaminhou à Câmara um pedido de audiência pública para obter respostas às questões de ordem estruturais a respeito dos encaminhamentos.

A descontinuidade administrativa nas políticas educacionais dos governos despertou a consciência entre os acadêmicos e profissionais do ensino sobre a importância da educação e de melhores condições do ensino/aprendizagem, incluindo, de certa forma, seus salários.

A Constituição da República de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traziam a relevância da educação para elevar a categoria dos princípios educacionais e dos direitos sociais (art. 6º da CF/88) articulado à proteção à cidadania e à dignidade da pessoa humana (art. 205 e 3º Capítulo da Constituição Federal de 1988).

Na Conferência Nacional de Educação, em 1994, que abordou as temáticas do Plano Decenal de Educação para Todos e a busca de um Acordo Nacional de Educação para Todos, emergiu o Acordo do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, assumindo vários compromissos por associações e corporações educacionais entre todos os entes federativos.

O Parecer CEB nº 11/2000, que teve como relator Carlos Roberto Jamil Cury, versa sobre a normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diretrizes essas que se estenderiam e passariam a vigorar para a educação de jovens e adultos (EJA), passando, dessa forma, de acordo com a Lei 9.394/96, a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria⁴⁶.

O Parecer que propõe a diretriz curricular nacional e o direito à educação acompanha uma minuta reiterando que este Parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos, que se ocupam da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos, fornecendo certificados de conclusão de etapas da educação básica, tornando obrigatórias as diretrizes e a formação dos docentes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução 1/2000), devem ser observadas na oferta e estrutura do componente curriculares dessa modalidade de ensino, o estabelecimento que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização

46 Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Ver Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio...

As considerações pautadas nos princípios de equidade nas proposições das diretrizes curriculares para educação de jovens e adultos percorreu um longo caminho histórico, para além do diagnóstico da situação na vigência das políticas educacionais. Abriu-se um olhar para os desafios futuros. É preciso avaliar a decorrência dos fatos do período marcado por um estado de estagnação para suplantar o novo percurso de formulações e implementações.

Em decorrência ao período da ditadura no Brasil, onde se manifestou a maior configuração da violação dos direitos humanos, sucedeu o processo de redemocratização no país, ganhando um olhar significativo aos setores da sociedade civil e ao processo de universalização na concepção de igualdade dos direitos sociais. Constituiu-se em todos os setores da sociedade movimentos e organizações em prol da defesa da democratização, entre outros, do sistema educacional.

Meta 9

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

A meta acima apresenta dois grandes objetivos: o primeiro, elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto; o segundo, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10

Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adul-

tos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

A Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) traça como objetivo ampliar as matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) na forma integrada à educação profissional, com vistas a alcançar o valor de 25% do total de matrículas nessa modalidade até o final do Plano.

A meta busca estimular os jovens e os adultos a concluírem a educação básica e, ao mesmo tempo, capacitá-los para atuar no mercado de trabalho. Objetiva-se, assim, superar a dicotomia escola-trabalho que muitas vezes é imposta a esse público. Nesse sentido, a Meta 10 reitera o objetivo do PNE de colocar em curso políticas e ações que ampliem não só a escolaridade, mas também a formação para o trabalho dos jovens e dos adultos brasileiros – em especial aqueles mais pobres – e, assim, contribuir para a redução das desigualdades sociais existentes.

A integração da EJA à educação profissional impõe aos gestores públicos diversos desafios, como formação do profissional para lecionar para esse público, integração curricular, desenvolvimento de metodologias de ensino específicas, infraestrutura das escolas, etc. Almejando sinalizar caminhos no sentido da superação desses desafios, o PNE estabelece 11 estratégias para a Meta 10, nas quais se destacam:

- 1- *Manter* o programa nacional de EJA voltado à conclusão do EF e à formação profissional;
- 2- *Expandir* as matrículas na EJA, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional;
- 3- *Planejar* cursos de acordo com as características do público da EJA, considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e qui-

lombolas, inclusive na modalidade de educação à distância;

4- *Ampliar* as oportunidades profissionais dos jovens e dos adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação articulada à educação profissional;

5- *Reestruturar* a rede física de escolas públicas que atuam na EJA integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

6- *Estimular* a diversificação curricular da EJA, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho;

7- *Fomentar* a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas;

8- *Fomentar* a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à EJA, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

9- *Institucionalizar* programa nacional de assistência para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da EJA articulada à educação profissional;

10- *Orientar* a expansão da oferta de EJA articulada à educação profissional, de modo a atender as pessoas privadas de liberdade;

11- *Implementar* mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e dos adultos trabalhadores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), na seção dedicada à EJA, explicita a necessidade de que o poder público viabilize e estimule ações que garantam o acesso e a permanência do trabalhador na escola, sendo a articulação da educação profissional à EJA uma estratégia importante nesse sentido.

Desse modo, para o acompanhamento da Meta 10, foi estabelecido o indicador: percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional (Indicador 10). Essa medida objetiva captar, do conjunto de matrículas da EJA, a proporção que se encontra integrada à educação profissional. A base de dados utilizada para as análises é o Censo da Educação Básica e contempla uma série histórica que se estende de 2008 a 2013.

Diante dos pontos citados acima, no que diz respeito às estratégias para se alcançar os objetivos da Meta 10, podemos destacar que muitos são os desafios. Todavia, para a efetivação das ações, necessita-se de um acompanhamento bem próximo, não só no que demanda às Políticas Públicas, mas de todos os elementos envolvidos no processo, já que é histórico o dilema de que a prioridade da educação com relação à aplicação de verbas está voltada ao ensino infantil. Acreditamos que a busca por solucionar ou mesmo amenizar o analfabetismo deve ser uma preocupação de toda a sociedade e, especialmente, dos profissionais da educação, ou seja, é preciso acompanhar e agir politicamente.

Dentre os desafios na integração da EJA para a educação profissional, está a formação do profissional para lecionar para esse público, portanto, se faz necessário estabelecer metas conforme se apresenta na sequência.

AS METAS E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EJA

A educação de Jovens e Adultos em seu princípio de funcionamento contextualizava a não exigência de uma formação de professores para atuar como educador nessa modalidade de ensino. Conforme aponta Garrido (2014), em Campinas, no final da década de 80 e início da década de

90, com as novas diretrizes e a intencionalidade de criar soluções para “erradicar o analfabetismo”, contratavam-se voluntários sem qualificação para exercer a função de educador no programa da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC). Todavia, apresentavam-se no cenário das políticas públicas movimentos pela melhoria da educação de jovens e adultos e das condições salariais do profissional, concurso para professores qualificados específicos desse nível de educação.

Leôncio (2006) também aponta a referida década como marcada pelo surgimento de Grupos e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos no interior das universidades, identificando a UFMG. Com a iniciativa de Grupos de estudos em EJA se ampliando e ganhando maior visibilidade dentro da instituição, os grupos transformaram-se em Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA. Outros grupos de estudos foram se constituindo dentro das universidades e se agrupando, passando a interessar-se em pesquisa na formação de EJA.

Nesse contexto, entre 1997 e 2002, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE respondia pelo apoio financeiro da União aos Estados e Municípios para programas fundamentais de jovens e adultos. A COEJA estabeleceu referenciais curriculares, disseminou materiais didáticos e implementou o programa de formação de educadores das escolas estaduais e municipais.

Podemos ainda citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que consagra o princípio da gestão democrática do sistema de ensino, entre 1994 e 1996, com o debate do Plano Decenal de Educação e a V Conferência Internacional de educação de Adultos (Confintea). Foi instituída pelo MEC uma Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) para organização do plano. Por conta das divergências acirradas no processo de consultas preparatórias da V Confintea, o MEC desativou a comissão, mas anulou a portaria em que fora designada.

O rompimento com o MEC foi necessário para legitimar algumas políticas para a educação de jovens e adultos, no caso da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacional ou a instituição do Exame Nacional de Certificação de com-

petências. Para tanto, foi necessário recorrer ao Conselho Nacional de Educação (CNE) ou aos organismos representativos dos Estados e Municípios, respectivamente, CONSED- Conselho de Secretários de Educação dos Estados e UNDI-ME – União dos Dirigentes Municipais de Educação. O atual plano nacional de educação (2015) apresenta:

Meta 15

Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste pne, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos i, ii e iii do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A Meta visa a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE. O objetivo é assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Com o objetivo de subsidiar a condução dessa política nacional de formação dos profissionais da educação, esta seção apresenta análises referentes ao componente da Meta 15, que se refere ao panorama atual da adequação da formação superior em licenciatura dos docentes às áreas de conhecimento em que atuam. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dispõe, em seus artigos 62 e 63, que:

- 1- Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal;
- 2- Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
 - I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
 - II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

Meta 18

Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso viii do art. 206 da constituição federal.

No inciso III da supracitada lei acrescenta outra categoria à denominação “profissionais da educação escolar bá-

sica”, estabelecendo, como critério para ingresso, a formação inicial. Inserem-se nesse contexto, por exemplo, os que foram habilitados de acordo com a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n° 25/2007, que instituiu o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as metas apontem para uma agenda das políticas educacionais ao longo dos dez (10) anos de sua aprovação, a urgência na melhoria das condições do ensino se proclama. Há, portanto, a necessidade de se superar os índices elevados do analfabetismo e elevar a taxa de jovens e adultos concluindo as fases de alfabetização com efetividade de qualidade. A educação de jovem e adulto se configura entre a prática que se consolida no cotidiano da sala de aula e nas relações que se estabelecem no convívio dos espaços educativos.

Di Pierro (2010, p. 953) explica que “o processo de construção do novo PNE oferece uma oportunidade para enfrentamento com um olhar renovado, crítico e esperançoso diante dos desafios a serem enfrentados pelas Políticas Públicas no sentido de que os direitos educativos dos jovens, adultos e idosos sejam assegurados”. E, para que as Políticas possam conferir a materialização de concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade, implica em articular devidamente oportunidade de qualificação profissional, ampliando o financiamento destinado à EJA e reverter a situação do despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a EJA se dedica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 5 de outubro de 1988. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

BRASIL. *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. *Parecer CEB Nº 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. Aprovado em 10/05/2000.

BRASIL. *(PNE 2001-2010)*. Plano Nacional de Educação. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, LEI Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. *(PNE 2011-2020)*. Plano Nacional de Educação: metas e estratégias. Brasília: MEC. Disp. em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 20 jun. 2014.

CONAE. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Documento Referência. Brasília, DF: MEC, 2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

CONFINTEA. *DECLARAÇÃO DE HAMBURGO: Agenda para o futuro*. V Conferencia Internacional sobre a educação de adultos. Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997.

DI PIERRO, M. Cl. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *In: Educação & Sociedade*. Vol. 31, nº 112, p. 939-959, 2010 .

GADOTTI, M.. Escola pública popular. In: *Revista Educação Municipal: escola pública*. São Paulo: Cortez Editora e Livraria Ltda. p. 5-17, 1994.

GARRIDO, N. de C. *A Educação de Jovens e Adultos em Campinas: uma análise Sobre a Oportunização Social na Fumec*. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2014.

GARRIDO, N. de C. *As Políticas na Educação de Jovens e Adultos: um desafio social entre os indicadores e o analfabetismo*. In: Garrido, Noêmia de carvalho; Lima, Paulo Gomes; Silva, Odair Marques da; Evangelista, Francisco (Org.). *A Educação de Jovens e Adultos Para Além dos Muros da Escola: perspectiva da Educação Social*. 1ª ed. São Paulo: Expressão & Arte, 2016.

GENTILI, P. (2004). *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>. Acesso em: 25 out. 2015.

LIMA, P. G. *Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas*. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2013.

LIMA, P. G. Analfabetismo e Escolarização no Brasil. In: *Brasil em Números*. IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro, RJ – Brasil, 2014.

MEC/INEP. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2003.

MONLEVADE, J. *Plano Municipal de Educação: fazer para acontecer*. Brasília, DF: Idéa Editora, 2002.

SINGER, P. Escola e capital. In: *Revista Educação Municipal. Escola Pública e Popular*. São Paulo: Cortez editora, p. 25-30, 1994.

A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E TRANSDISCIPLINAR COMO PERSPECTIVA PARA A EJA

Adilene Gonçalves Quaresma
adilenequaresma@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil convive entre duas concepções que a compreendem e a concretizam em perspectivas bem distintas: uma concepção assistencialista e compensatória e outra emancipatória.

A concepção assistencialista e compensatória entende a EJA como uma compensação aos sujeitos que à essa educação não tiveram acesso na idade adequada e, nesse caminho, a oferta se traduz numa perspectiva assistencialista, sem considerar, por exemplo, a necessidade de boa formação para os professores, material didático específico e, nesse sentido, a EJA se concretiza a partir de Campanhas, Programas, voluntarismo.

A concepção emancipatória entende a EJA como direito dos sujeitos que a ela não tiveram acesso na idade adequada, bem como a necessidade de formação específica para os professores, material didático adequado às especificidades desse público e apropriação, pela legislação educacional, de mecanismos que além de garantir o acesso como direito, a executem com qualidade. Nesse sentido, pontua-se alguns pressupostos que precisam ser considerados ao se tomar esse tema para análise:

1º Essa modalidade de ensino foi historicamente “concretizada” por “políticas públicas” apoiadas em Programas e Campanhas que reuniam, ou não, Estado, Sociedade Civil e Igreja.

2º Esses Programas e Campanhas, apoiando-se em uma concepção compensatória e assistencialista, não viam a EJA como direito, mas como uma compensação àqueles que não tiveram acesso à educação na idade certa e ofertada de forma assistencial.

3º A mudança no entendimento da EJA como um direito a ser garantido, bem como apoiada em uma concepção emancipadora de educação ocorrem a partir das discussões de Paulo Freire e, posteriormente, a partir da LDB 9394/96.

4º Essa mudança de entendimento possibilita, por exemplo, a construção de estratégias pedagógicas específicas para a EJA, considerando as especificidades dessa faixa etária, bem como os contextos diversos nos quais vivem e trabalham esse público.

5º As mudanças no mundo do trabalho, a reestruturação produtiva e a globalização a partir de 1990, colocaram novas exigências para os trabalhadores no que se refere à escolarização e qualificação profissional. Esse contexto fez jovens e adultos retornarem à escola ou darem continuidade aos seus estudos, mas também, na contramão desse movimento, verifica-se índices de evasão nessa modalidade de ensino que são preocupantes.

Portanto, considerando estes aspectos como importantes, o artigo apresenta um breve histórico da EJA no Brasil, discute o conceito de Formação Humana Integral e Transdisciplinar, as questões pedagógicas para essa integração e apresenta as experiências do Programa Integrar e do MST.

Considera-se importante a abordagem dessas questões, tendo em vista o contexto atual do mundo do trabalho e do mundo da vida, que requerem trabalhadores com domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, sociais e políticos e com condições de promoverem inovações e mudanças em suas realidades locais, regionais, nacionais e mundiais.

DA PERSPECTIVA COMPENSATÓRIA E ASSISTENCIALISTA À EDUCAÇÃO COMO DIREITO A PARTIR DA LDB 9394/96

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil começou no período colonial em que a Companhia Missionária de Jesus tinha como objetivo catequizar e alfabetizar as crianças e os indígenas adultos, mais especificamente os homens. O intuito era de conformação social e acabou de certa forma legitimando as desigualdades (STRELHOW, 2010).

Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos fica sob a responsabilidade do Império e é marcada pela dualidade estrutural, ou seja, uma escola propedêutica, de formação geral para a elite e uma escola de formação profissional para os desvalidos da fortuna e trabalhadores em geral.

A partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas e, também, de jovens e adultos, mas carregada de um princípio missionário e caridoso, ou seja:

É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261).

Entendia-se a oferta de educação para os adultos da classe trabalhadora não como direito, mas como caridade, ato missionário, assistencialista. Além desse aspecto, tinha-se a ideia da pessoa analfabeta como dependente e essa ideia predominava na República.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente em 1881, a Lei Sarai-va corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postula que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Instala-se uma grande onda de preconceito e exclusão da pessoa analfabeta. A frase de Rui Barbosa está carregada de preconceito, pois podemos perceber que há uma desvalorização da criança em considerá-la incapaz e do adulto de reduzi-lo a esta situação de incapacidade. Sob estas discussões a constituição republicana foi construindo-se e em 1891, o que era ruim ficou ainda pior, o voto foi restrito à pessoas letradas e com posses, uma pequena minoria. Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 51).

A compreensão que Estado e Sociedade têm sobre a educação para os jovens e adultos da classe trabalhadora é a de que deveria ser uma educação básica, instrumental, de caráter profissional e higienista ou para dar condições à pessoa de votar. Entendida dessa forma, a destinação de recursos financeiros, pedagógicos e humanos, também não é um direito, mas dependia da ação voluntária, assistencialista e, vez ou outra, porque retornaria em votos ao político que falasse sobre melhoria na educação em geral e para esse público. Esta compreensão não muda muito até o início da década de 90 e a EJA concretiza-se a partir de Campanhas e Programas. Porém, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, o capítulo II, destinado à EJA, dá um

caráter político e de direito a essa modalidade de educação, a ser garantida pelo Estado à população jovem e adulta.

A importância da LDB 9394/96 para a EJA é que, além de inscrevê-la na lei em um capítulo específico considerando-a como uma política pública e um direito do cidadão, o artigo 37, no seu parágrafo 1º, leva em conta as características desse alunado, o 2º considera o fato desse aluno ser trabalhador e o 3º considera o fato de que é necessária a qualificação profissional constante desse aluno, ou seja:

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996).

A lei deu estatuto de direito e não de ação compensatória, assistencialista, à EJA, mas na prática ainda falta muito para o acesso, a permanência e o processo educativo nessa modalidade de ensino serem universalizados e de qualidade. Além de depender de campanhas, a EJA, a cada governo, sofreu modificações e adaptações que dependem da concepção e da importância que cada governo dá a essa modalidade de ensino.

Porém, considera-se que algumas experiências conseguiram inovar e que a concepção de Formação Humana Integral e Transdisciplinar apresenta importantes contribuições. Nesse sentido, apresenta-se a seguir os fundamentos

básicos dessa concepção de educação e duas experiências de EJA, uma desenvolvida por um movimento sindical e outra por um movimento social.

A TEORIA E A PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E TRANSDISCIPLINAR PARA JOVENS E ADULTOS E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INTEGRAR E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST

A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E TRANSDISCIPLINAR COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR PARA A EJA

O debate sobre a integração da formação propedêutica à formação profissional coloca-se desde a segunda metade do século XIX por Marx (1978,1987) e é, posteriormente, colocado em prática no contexto da Revolução Russa de 1917 por Pistrak (1981,2009) e Makarenko (1986, 2005). Em linhas gerais, a proposição de Marx é de integração entre educação geral, tecnológica e corporal, apoiada na omnilateralidade do ser humano.

No campo da proposição liberal, John Dewey (1952), nas discussões sobre a Escola Ativa, que no Brasil se encontram no movimento da Escola Nova, apresenta a necessidade da integração com a vida, com as experiências. Até o final dos anos 1990, essas duas proposições orientaram políticas e práticas educacionais em diferentes momentos.

A partir dos anos 2000, também, por matizes ideológicas diferentes, a ideia de integração e formação ampla apresenta-se como necessária, tendo em vista, as demandas do mundo do trabalho e da vida que se tornam cada vez mais complexas.

A ideia de formação ampla, segundo Sommerman (2012, p. 608), está presente no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado no livro *Educação: Um tesouro a descobrir*

(2000), que “reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 2000, p. 99). A partir dessa discussão, essa comissão formulou os quatro pilares para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Ainda sobre esse aspecto da formação integrada do sujeito, Sommerman (2012) diz que a discussão nos congressos transdisciplinares, bem como seus documentos oficiais, como *A Mensagem de Vila Velha e Vitória*, documento formulado pelos participantes do II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (2005), se apoiam nessa perspectiva integrada de formação para nortear trajetos formativos inter e transdisciplinares.

A perspectiva transdisciplinar compreende atitude, pesquisa e ação em um movimento contínuo e integrado de articulação entre conhecimento e saberes acadêmicos, do senso comum, da realidade, dos diversos sujeitos sociais, tradições, crenças, experiências, de processos dialéticos e dialógicos, de formação que leva em conta a eco, a hetero, a auto e a ontoformação, sem se desligar do conhecimento formal e não formal e tudo isso para a mediação de conflitos, sem necessariamente, abrir mão da paz e da colaboração, inclusive, entre os contraditórios, divergentes e diferentes. E diz que essa articulação de três grandes pólos na formação do ser humano, que aparece na “ação transdisciplinar”, inspira-se nos trabalhos do educador francês Gaston Pineau, professor emérito da Universidade François Rabelais de Tours (França) que desenvolveu a Teoria Tripolar da Formação, ou seja:

Foi explorando a metodologia das histórias de vida e as diversas formulações que os sujeitos dão para seus trajetos de formação que Pineau formulou a teoria dos três movimentos que interferem na formação - personalização, socialização e

ecologização. Essa teoria o levou a criar os conceitos de *autoformação*, *heteroformação* e *ecoformação*. [...] O termo *autoformação* surgiu antes dos outros dois e catalizou as pesquisas sobre “a autonomização dos atores pela apropriação de seu poder de formação” (PINEAU, 2004, p.130), personalizando, individualizando e subjetivando a formação. A *autoformação* é, portanto, essa apropriação do sujeito da condução de sua própria formação. [...] O termo *heteroformação* designa o polo social da formação: quem se apropria da ação educativa/formativa da pessoa são os outros. O termo *ecoformação* é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras duas. (PINEAU, 2004, p. 132 apud SOMMERMAN, 2012, p. 610-611).

Na construção de Pineau (2004), apresentada por Sommerman (2012), os três movimentos que interferem na formação dizem de processos que são específicos, mas que integram o indivíduo, a sociedade e o meio em um único processo de formação amplo que contempla a dimensão individual, social e ambiental.

Outra discussão interessante sobre o conceito de Formação Humana Integral aparece em Pacheco (2012), que reúne histórica discussão sobre o tema da integração da educação geral propedêutica com a educação profissional dos teóricos que se reúnem na linha Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPED, desde a década de 1980. Em Pacheco (2012), o conceito de Formação Humana Integral assim aparece:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do

trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85 apud PACHECO, 2012, p. 58).

A partir dessa proposição em relação à formação humana integral, diz que ela se sustenta na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos e essas dimensões são: o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana em sentido ontológico, inerente ao ser e como prática econômica, em sentido histórico, associado ao modo de produção no contexto contraditório da sociedade capitalista; a ciência, entendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade, também no contexto contraditório do avanço das forças produtivas na sociedade capitalista, mas da qual a classe trabalhadora precisa se apropriar; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (PACHECO, 2012).

Portanto, a perspectiva da integração da formação, considerando todas as dimensões do desenvolvimento humano, o trabalho e as demandas da realidade como princípios educativos, está colocada no debate educacional por teóricos de matizes filosóficos e ideológicos diferentes. Porém,

considera-se que as discussões de Megnhagi (1998), Market (2000,2002) e Kuenzer (1988) e as experiências do Programa Integrar e do MST possuem contribuições importantes para a EJA no contexto atual da sociedade e da educação brasileiras. Pode-se discutir o que empregadores consideram como capacidades para os seus empregados, mas os dados do artigo *5 maneiras de levar os currículos escolares até a velocidade*⁴⁷ mostram a grave situação na qual se encontram os jovens em diferentes regiões do mundo no que se refere à escolarização e qualificação para o trabalho.

QUESTÕES PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE EDUCAÇÃO GERAL-EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - AS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO COMO PONTO DE PARTIDA

Megnhagi (1998, p. 82) ao discutir a competência profissional, apresenta algumas questões sobre a redefinição do problema educativo. Em relação às competências essenciais para o trabalho, estas compreendem, segundo este autor, “aquelas relativas à gestão, à tomada de decisões, à solução de problemas”, para as quais os conhecimentos que as envolvem não são adquiridos “mediante a exclusiva transmissão dos conteúdos disciplinares”. Na sua análise:

As competências na estrutura assumida pelo trabalho atual não parecem ser resultantes de um aprofundamento realizado para sempre e de uma única vez. Parecem indicar a necessidade de um patamar de conhecimentos gerais, não diretamente operacionais. Parecem também exigir, *ainda em virtude das tecnologias, um enriquecimento das possibilidades de conhecimento que incidem sobre vários campos do saber, em*

47 <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/how-to-bring-school-curricula-up-to-speed/>

que desaparecem os limites entre a formação geral e formação profissional. (MEGHNAGI, 1998, p. 79, grifo nosso).

A questão apontada por Meghnagi (1998, p. 66) é a de que, no contexto atual de flexibilidade da produção, onde não se requer somente capacidade executiva, “mas recursos culturais e técnicos idôneos para sustentar um trabalho, em certa medida, também criativo e autônomo”, torna-se “superada a distinção entre conhecimento geral e saber específico, entre conhecimentos teóricos e práticos”.

Portanto, não existe dicotomia entre conhecimentos teóricos e práticos. Existe, sim, a necessidade de integração destes. Os conhecimentos teóricos e práticos estreitamente relacionados e integrados dão configuração à competência. A partir dessa compreensão do lugar do conhecimento no processo de trabalho, Meghnagi (1998) indica a necessidade, para a formação profissional, de se fazer “desaparecerem os limites entre a formação geral e profissional”. Uma vez desaparecidos os limites, o caminho para a formação profissional é “refletir sobre as necessidades de conhecimento mais do que tender para uma análise das demandas formativas” (MEGHNAGI, 1998, p. 81).

Se no modelo de organização do trabalho taylorista-fordista a qualificação era definida pelas demandas do posto de trabalho, justificava-se uma formação por demanda de cada posto, para executar uma tarefa específica. Porém, no modelo de organização do trabalho flexível, no qual tem-se diversas funções, com exigência de autonomia, criatividade, polivalência, saber comunicar-se, justifica-se uma formação profissional fundada em conhecimentos teóricos e práticos do que em “demandas formativas” específicas, mesmo postas pelo posto de trabalho.

No contexto, portanto, do modelo de competência, a formação profissional na análise do referido autor indica a necessidade de integrar educação geral e profissional. É importante destacar que o conceito de competência com o qual este autor trabalha articula-se às disciplinas, aos conteúdos e às tecnologias, constitui-se como objeto de formação re-

corrente no sistema produtivo e para além dele em outros contextos de trabalho. Segundo Meghnagi (1998, p. 78), o enfoque tradicional de formação profissional, direciona-se para a construção de perfis específicos, sob competências básicas, que mesmo não sendo incorreta em si, tem sido alvo de “banalização ligado a uma abstrata polivalência e quase sempre ligada a uma renovação dos conteúdos curriculares específicos ou parciais” e cita como exemplo a “alfabetização em informática”, que foi considerada em um certo período como condição suficiente para renovar a formação profissional. Para não correr este risco, o autor sugere:

Parece essencial raciocinar sobre conteúdos de conhecimentos e habilidades necessárias a uma qualificação mais ampla, tendendo em direção à especificação das bases culturais requeridas para a compreensão dos processos em curso, operar de fato para uma redefinição de competência, avançar conseqüentemente, hipótese em favor da formação profissional no âmbito da renovação dos processos de qualificação. (MEGNHAGI, 1998, p. 79).

Opera-se, portanto, um processo de inclusão das competências numa noção ampla de qualificação, na qual conhecimento e habilidades são necessários, mas também a especificação das bases culturais para a compreensão desse processo. Assim, a partir das análises deste autor, pode-se afirmar que a integração da educação geral com a educação profissional constitui-se fundamental para a EJA, uma vez que o público dessa modalidade de ensino é majoritariamente trabalhador e demanda formação contínua que permita o acesso a conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Em relação à metodologia nessa perspectiva de formação profissional, Meghnagi (1998) considera que esta precisa buscar o vínculo constante entre pesquisa e experiência, prioritariamente, a experiência nos locais de trabalho. O

conceito de recorrência da formação significa “um percurso não mais linear, mas cíclico, que alterna momentos de estudo da experiência de trabalho, diversificando e ramificando os percursos de construção de competência” (MEGNHAGI, 1998, p. 80), ou seja, recorre-se constantemente à experiência e à teoria anteriormente estudada, o que permite a construção de diversas competências.

As análises deste autor, além de considerar a superação da dicotomia educação geral - educação profissional como necessária para uma qualificação ampla, inclui a competência em um conceito amplo de qualificação a partir das estratégias pedagógicas da recorrência, da pesquisa e da experiência.

Os estudos de Market (2000, 2002) sobre a formação do trabalhador no atual contexto do mundo do trabalho, indicam a necessidade de operar mudanças no processo pedagógico que passaria primeiro por uma teoria educacional dialética. Um dos estudos faz referência à obra de Oskar Negt (1997), que propõe um processo pedagógico-político orientado nas experiências concretas dos educandos trabalhadores, tendo em vista, motivá-los para participarem dos cursos sobre política, vinculando a consciência empírica com a análise teórica das estruturas do capitalismo. Desenvolveu-se, portanto, o conceito pedagógico de “aprendizagem exemplar orientada às experiências. O estudo em questão tratava-se de uma experiência de formação política nos anos 1960 para militantes dos sindicatos alemães, mas segundo Market (2000, p. 12):

Negt continua trabalhando com o seu conceito até hoje, tendo aplicado-o também na práxis pedagógica de uma escola primária modelo e reformulado recentemente suas idéias. Sua questão básica é: o que os homens devem saber hoje, para que consigam compreender a crise econômica-política atual, e possam entender suas condições de vida em cooperação solidária e preten-

dam melhorar estas condições em conjunto com outros homens solidariamente (Negt,1997:89). Metodologicamente trata-se do mesmo pressuposto que Marx aplicou na “Ideologia Alemã”.

Ou seja, o pressuposto de Marx é a “práxis” e o de Negt é a “experiência” e, para este, experiências “são as formas como o indivíduo compreende e reage ativamente às condições desta realidade; que se faz no particular, mas são momentos coletivos, mediados pelas noções e pela linguagem, com a realidade da sociedade” (MARKET, 2000, p. 12).

Nesse processo, integram-se conhecimentos da realidade como compreensão e reação à mesma, tanto no plano individual como no plano coletivo, para a melhoria das condições de vida nesta realidade. Assim, “é importante a reconstrução da capacidade de pensar e compreender em um contexto social integral, através da aprendizagem orientada às experiências”. As experiências do mundo do trabalho e da vida, compreendidas em um contexto social integral, constituem-se como elementos do processo de aprendizagem.

Em outro estudo, Market (2002a, p. 227), parte da questão de que a discussão atual sobre as novas competências no trabalho e na vida ainda demonstra “grande incerteza sobre suas fundamentações teórico-metodológicas e prático-pedagógicas, o que tem repercussão direta sobre o entendimento de que seus objetivos venham a ser emancipatórios ou somente instrumentais”. Nesse sentido, segundo Market (2002), estaria havendo uma “crise” do paradigma do conhecimento tradicional “tecnocrata” e “behaviorista”, que durante muitos anos dominou mundialmente a construção de planos de ensino e currículos das escolas, proporcionada pelas mudanças sociais. A resposta a essa crise é a substituição do conceito tradicional de conhecimentos e de saberes pela visão de competência, que tem conotação não só funcionalista, mas também essencialmente política, pois se orienta para as capacidades subjetivas de intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social. Portanto, apresenta duas questões:

Estas mudanças determinam apenas uma instrumentalização das novas qualificações adquiridas no capitalismo tecnologicamente avançado, conformando a subjetividade dos trabalhadores ao novo nível de acumulação e modelando o homem laboral para ajustar sua consciência à nova ideologia progressista do capital, ou trata-se de uma mudança que avança tendencialmente para a superação das limitações do homem na produção capitalista? (MARKET, 2002, p. 227).

Tomando o caminho da abordagem histórico-crítica, propõe-se apresentar as análises de como a modificação de potenciais de qualificação influenciou o novo conceito de competência e as reformas pedagógicas na educação profissional alemã e discutir propostas para a construção de estruturas de trabalho que permitam o desenvolvimento de competências integralmente universais e transformadoras, apresentando, também, considerações sobre as consequências dessa análise para o ensino técnico do futuro.

Em relação à reforma na educação alemã, a discussão sobre a formação profissional baseou-se nos seguintes argumentos: as mudanças no mundo do trabalho exigem não só maior qualificação dos empregos, mas também ampliação do conteúdo de suas capacidades profissionais; as exigências futuras de qualificação para o trabalho são cada vez menos prognosticáveis e a didática tradicional, orientada pelo treinamento para o posto de trabalho, precisa de uma reforma significativa. Assim sendo, as futuras “exigências de conhecimento” colocam para a pedagogia a necessidade de definir as futuras qualificações e capacidades (competências) do homem para o mundo do trabalho e da vida; desenvolver novos conceitos curriculares, didáticos e metodológicos para o desenvolvimento das novas competências na prática pedagógica do ensino técnico e contribuir com novos princípios pedagógicos para a formação da personalidade e/ou do sujeito. Os critérios, portanto, para um novo conceito

pedagógico na educação profissional, orientando-se em um conceito crítico de competência, são:

[...] o ponto de partida da aprendizagem é uma ação que integra a prática e a aprendizagem; o aprendiz/aluno deve planejar, executar, controlar e corrigir a sua ação profissional de maneira autônoma e em conjunto no grupo de alunos; a ação deve abranger integralmente a realidade em todos os seus sentidos e percepções; a aprendizagem deve estar integrada aos processos sociais de cooperação e comunicação; planejar e executar alternativas, em conjunto, para resolver uma tarefa técnica promove as competências de transgredir e transformar; os resultados da ação pedagógica integral são associados às experiências laborais e escolares dos alunos, para que possam gerar consciência reflexiva, autonomia pessoal e disposição para a interação social como “competência da ação subjetiva e grupal”. (MARKET, 2002, p. 248).

É um processo que parte da ação integradora de prática, teoria e realidade. Na perspectiva de Market (2002a), esta definição da prática pedagógica para a educação profissional, significa que, em substituição à “educação por competência”, as dimensões materiais, sociais, metódicas e auto-reflexivas do processo educacional precisam ser entendidas como processo integral.

Nesse sentido, Market (2002b), ao discutir a possibilidade de um conceito dialético de competência, entende que suas categorias não podem se tornar uma nova moda pedagógica, ajustando as capacidades laborais e interações intersubjetivas dos trabalhadores à nova ideologia do capital, “mas ao contrário, contribuam para um entendimento

de um conceito de ‘politecnicidade’, de formação integral do homem, em referência às contribuições de Marx e Habermas” (MARKET, 2002b, p. 206).

Ao se tomar, portanto, o conceito de competência em Perrenoud (1999, p. 7), o qual é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, e, ainda, uma abordagem por competência é ao mesmo tempo continuidade – continuar ensinando conhecimentos – e de mudança, de ruptura – romper com rotinas pedagógicas e didáticas que só preparam para exames e que as competências se ligam a uma prática social de certa complexidade; imprimir uma análise para um conceito dialético, significa inseri-la numa concepção integral de formação, na qual a politecnicidade é um dos conteúdos e a práxis é a forma a partir da qual conhecimento e teoria ganham significação na realidade, na prática, para a ocorrência de competências diversas. Ou, segundo Kuenzer (2002b), proceder à identificação de uma “dimensão prática do conceito de competência”.

Kuenzer (1988) apresenta várias questões que apontam para uma prática pedagógica que integre educação e trabalho e permita ao aluno trabalhador o acesso ao saber científico que lhe possibilite participação no processo produtivo, político e social, “considerando a realidade da sociedade do trabalho e o saber do trabalhador, negando as relações oriundas da divisão social e técnica do trabalho através da reunificação entre teoria e prática” (KUENZER, 1988, p. 105).

Para esta autora, as propostas de integração entre escola e trabalho não têm superado a clássica dicotomia entre trabalho manual e intelectual que se expressa em um currículo dividido em disciplinas de educação geral e profissional.

Segundo Kuenzer (1988), entender como se constrói socialmente o princípio educativo é necessário, porque, apesar do fracasso da escola, os trabalhadores ainda buscam por ela para si e para seus filhos; apesar do capital prescindir da escola para qualificar seus quadros, exige mais escolaridade como requisito de ingresso no mercado de trabalho. Configura-se como necessário, portanto, um movimento de ruptura com a estrutura, o conteúdo e o método com os quais a escola tem educado os trabalhadores, ou seja, é pre-

ciso operar nessa contradição de ao mesmo tempo em que se reivindica educação para a classe trabalhadora, supera-se o modelo de educação liberal capitalista.

Em relação à estrutura da escola para o trabalhador, segundo Kuenzer (1988), ela deve ser única, não comportando a separação entre formação cultural e formação para o trabalho. Do ponto de vista das necessidades do capitalismo, esta separação não mais se sustenta, “na medida em que o novo dirigente é síntese de competência técnica e competência política” (KUENZER, 1988, p. 130).

Quanto ao conteúdo, ele precisa ser politécnico. Este ensino possibilitará “trabalhar com o conhecimento científico-tecnológico que está na raiz da constituição da sociedade contemporânea, de modo a resgatar a relação entre ciência e cultura através da tecnologia” (KUENZER, 1988, p. 137).

A politecnia, ao proporcionar “a aquisição histórico-crítica dos princípios gerais e das habilidades instrumentais básicas que regem os processos produtivos em suas distintas modalidades, em conformidade com as necessidades sociais de formação intelectual de novo tipo” (KUENZER, 1988, p. 139), ou seja, de formação que coloque o trabalhador como sujeito agindo na sua realidade, pressupõe uma forma diferente de organização dos conteúdos. Para Kuenzer (1988), faz-se necessário a identificação de áreas de trabalho consideradas básicas para a produção das condições de existência de forma democrática e do trabalho como princípio organizador da estrutura curricular. A proposta curricular, nessa perspectiva, para esta autora, deve viabilizar:

A compreensão das relações sociais que dado processo de trabalho gera, em articulação com as relações sociais mais amplas, através de conteúdos histórico-críticos não tomados em si, mas à luz de processo de trabalho em questão; a aquisição dos princípios científicos subjacentes a cada forma tecnológica específica do processo de trabalho em discussão; a aquisição dos códigos e das formas de comunicação

específicas de cada esfera produtiva; *a discussão das formas de participação na vida social e política, a partir da participação no processo produtivo.* (KUENZER, 1988, p. 140, grifo nosso).

Verifica-se que a autora insere o processo formativo em um processo de participação social e política a partir do domínio participativo no processo produtivo. Como exemplo de uma organização curricular nessa perspectiva, a autora cita a área de informática, que compreenderia:

O estudo histórico do surgimento da informática e das novas relações sociais que ela determina; o conhecimento dos princípios científicos básicos que irão determinar as tecnologias diversificadas próprias da área; o domínio, a nível instrumental, de algumas dessas tecnologias; o conhecimento dos códigos próprios da informática; as formas de participação política dos profissionais desta área, enquanto estratégia de controle de sua utilização. (KUENZER, 1988, p. 140).

A compreensão da informática se dá em relação aos aspectos tecnológicos, sociais e políticos, não meramente para uma execução restrita a uma função, conforme solicita o mercado de trabalho. Para esta autora, a área de trabalho em questão é que deve ser o critério para a seleção e organização dos conteúdos e não as estruturas lógicas de cada disciplina a ela relacionada, ou seja, os conhecimentos das disciplinas servem para compreender a informática, a metalurgia, a engenharia no mundo contemporâneo.

A estrutura única e o conteúdo politécnico pressupõem um método que possibilite a integração teoria/prática dos determinantes sócio-históricos da realidade que se apresenta e a identificação dos problemas e das con-

tradições que o modo de produção apresenta, bem como a realidade em geral.

Para a relação da teoria com a prática, a práxis constitui-se como a forma metodológica e como fundamento do conhecimento, como a forma de apropriação teórico-prática da realidade no seu todo, de todas as relações que esta comporta, entendida como um processo que se constrói. O método, portanto, segundo Kuenzer (1988), que orientará o estudo de qualquer tema da realidade em qualquer área do conhecimento, é o método dialético. Este, por sua vez, comporta as seguintes categorias:

- totalidade: o real configura-se num todo. Mesmo com interdependência ativa entre as suas diversas partes, que não se somam, configura o todo através de múltiplas relações que não estão dadas, mas se constroem, se desenvolvem. A organicidade do saber constitui-se a partir da totalidade; a ciência constitui-se num todo e as novas aquisições, ou seja, conhecimentos, processos históricos e políticos, avanços tecnológicos, não se superpõem às antigas, mas formam uma nova síntese;
- historicidade: o mundo da matéria e do pensamento são processos complexos que passam por mudanças ininterruptas e realizam um desenvolvimento progressivo. Daí, configura-se um processo no qual entender o presente e construir o futuro pressupõe entender o passado. A história do homem e do que este produziu explica o presente e leva à construção de novas sínteses para um novo processo qualitativamente distinto dos anteriores;
- provisoriidade: considera-se aqui o processo de construção da teoria dinâmico, estando o conhecimento limitado e dependente das condições históricas nas quais foi adquirido;
- contradição: a realidade comporta contradições e qualquer movimento e mudança resulta de contradições internas aos objetos e fenômenos da natureza.

É a partir do que foi exposto acima, sobre a perspectiva Transdisciplinar e a Formação Humana Integral,

que formula-se o conceito “Formação Humana Integral e Transdisciplinar”, que compreende a ação integradora e crítico-reflexiva dos conhecimentos e tem por referência a realidade do mundo do trabalho e da vida para análise e reflexão a partir da articulação da teoria com a prática, dos conhecimentos científicos e tecnológicos; tem por base uma metodologia que se orienta na dialética e na dialógica, que toma o real na sua contradição, diversidade e complexidade para a resolução dos problemas, construção de novos conhecimentos e de uma nova realidade melhorada, integrando conhecimentos e atores sociais diversos.

A seguir, apresenta-se as experiências pedagógicas do Programa Integrar e do MST, que trazem exemplos na tentativa de construir um processo educativo que se orienta pela concepção de Formação Humana Integral e Transdisciplinar⁴⁸.

A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA INTEGRAR - CNN E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

O Programa Integrar⁴⁹ objetiva a elevação da escolaridade básica dos trabalhadores. As unidades temáticas dos currículos do Ensino Fundamental e Médio constituem-se em complexos a serem investigados e transformados e, para tal processo, faz-se necessária uma articulação entre as disciplinas. A prática pedagógica e o currículo tomam a práxis e a realidade como referências. As áreas do conhecimento são mobilizadas para que se compreenda como tal realidade se constitui, que problemas e contradi-

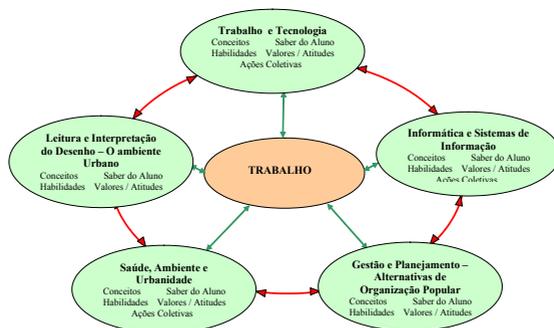
48 Osmar Fávero em seu artigo: Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos, publicado no Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007 e disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, apresenta e discute o material didático produzido pelo Programa Integrar e pelo MST.

49 É um programa de educação de trabalhadores executado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores no período de 1996 a 2002, com recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT.

ções a mesma apresenta e como intervir para transformá-la. A proposta político-pedagógica do Programa Integrar se orienta por três categorias paradigmáticas: o trabalho como categoria estruturante das relações sociais, a qual permite uma leitura da sociedade na perspectiva da luta de classes; a democracia-cidadania tomada como referência para pensar a constituição política da sociedade na perspectiva da tensão público-privado e a cultura, trazendo a reflexão em torno de valores, significações, expressões subjetivas e representações coletivas, que conformam hegemônias e sugerem processos contra hegemônicos.

O currículo é compreendido como “uma sequência de experiências vividas pelo educando, experiências programadas pelo educador as quais devem ter objetivos muito claros [...]” (Programa Integrar – procedimentos metodológicos – ensino médio, 1999, p. 8). A partir dessa compreensão do currículo, toma-se o core-curricular como uma ideia central e mobilizadora, em torno da qual convergem conceitos das áreas de estudo em geral. O core-curricular é formado como questão, pergunta ou problema.

Segundo Moreira e Silva (2002), na tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, este, passa a ser considerado um artefato social e cultural. Assim, insere-se no contexto social e histórico mais amplo. Em relação à escola, precisa-se ter por base um Projeto Político Pedagógico que também tome o contexto social e histórico como referência. Assim sendo, a estrutura curricular do Programa Integrar para o Ensino Fundamental compreende:



Fonte: PROGRAMA INTEGRAR. Reflexão: procedimentos metodológicos – Ensino Médio. São Paulo: CNM/CUT,1999.

Há na proposta curricular a articulação dos conhecimentos com questões da realidade do mundo do trabalho e da vida, que se organizam em temas geradores, conforme Freire (1987), bem como em Complexos Temáticos, conforme Pistrak (2009); valores e atitudes importantes para a capacitação, tendo em vista ações individuais e coletivas dos alunos. Há, também, as Oficinas e Laboratórios Pedagógicos, que são atividades que compreendem visitas técnicas, palestras, debates que visam integrar os alunos à realidade social, natural, cultural com a qual ou da qual os conhecimentos se articulam ou se originam. Nessa estrutura curricular, as áreas de conhecimento são instrumentos para compreender os temas, problemas que tomam por referência questões atuais da realidade.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra entende a importância da educação no processo de luta pela terra e tem lutado por uma educação do e para os trabalhadores do campo. O MST define os seus princípios filosóficos e pedagógicos para a educação e os apresenta no Dossiê MST-escola (MST, 2005) e, segundo Teixeira (2007), estes compreendem: 1) Educação para a transformação social, assumindo o caráter político do processo educativo que se vincula organicamente aos processos sociais que, para além da conquista da terra, visando à transformação da sociedade atual e à construção de uma sociedade com justiça social, democrática e apoiada em valores humanistas e socialistas; 2) Educação para o trabalho e cooperação, considerando a cooperação como elemento es-

tratégico para uma educação que vise a novas relações sociais e a uma organização coletiva do trabalho; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, compreendendo o caráter omnilateral do homem e, conseqüentemente, da sua educação, que deve integrar todas as esferas da vida humana, como por exemplo a organizativa, a formação político-ideológica, a tecno-profissional, a formação do caráter e dos valores, a cultura e estética e a formação afetiva; 4) Educação com/para valores humanistas, considerando os valores que colocam no centro do processo de transformação a pessoa humana e sua liberdade; 5) Educação como processo permanente de formação e transformação humana, ou seja, como um processo constante e contínuo na vida do homem.

Segundo Menezes Neto (2003), o MST afirma que a educação deve ter um “teor classista”, visando a “construir a hegemonia do projeto político dos trabalhadores”, e deve fortalecer o poder popular. O MST, ao ocupar a escola, pretende muito mais do que fazer educação, mas promover a formação de sujeitos com condições de transformar sua realidade. Nesse sentido, os princípios pedagógicos visam concretizar os princípios filosóficos.

Os princípios pedagógicos são: 1) relação entre teoria e prática; 2) combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) a realidade como base da produção do conhecimento; 4) conteúdos formativos socialmente úteis; 5) educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; 8) vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) gestão democrática; 10) auto-organização dos/das estudantes; 11) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; 12) atitude e habilidades de pesquisa; 13) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005).

Quanto ao trabalho como princípio educativo no contexto do mundo rural, segundo Menezes Neto (2003, p. 95):

Os vínculos entre trabalho e educação são observados com clareza no mundo rural, porque o trabalho está

presente na vida diária da criança e do jovem rural, pois os filhos dos pequenos agricultores moram e vivem muito próximo dos locais de trabalho dos pais. Com mais frequência do que no mundo urbano, a criança é incorporada ao trabalho.

Esta relação e incorporação da criança e do jovem com o mundo do trabalho rural possibilita uma apreensão maior do trabalho como princípio educativo em todas as suas dimensões, o que possibilita introduzi-lo na formação “como um elemento de importância social e sócio pedagógico destinado a unificar, em torno de si, todo o processo de educação e formação” (PISTRAK, 1981, p. 42).

Em relação ao como fazer a escola do trabalho e aos princípios dessa relação, as atividades são as seguintes: trabalhos domésticos, ligados à limpeza, ao preparo da alimentação, à busca de água onde ainda não existe encanamento; trabalhos ligados à administração da escola, tais como a organização da secretaria, da biblioteca, das finanças; trabalhos ligados à produção agropecuária, como uma horta, uma lavoura ou uma criação de animais; trabalhos diversos ligados a outras áreas de produção; trabalhos ligados à cultura e à arte, que compreendem atividades ligadas à organização de grupos musicais, de teatro ou de dança, que façam apresentações, inclusive em comunidades vizinhas.

Em relação aos princípios e estratégias pedagógicas para estabelecer esta relação, estes seriam:

- Tempo de trabalho e tempo de estudo: compreende a ideia de que “as experiências de trabalho real dos alunos não podem diminuir o tempo de estudo dos conteúdos de ensino” (MST, 2005 p. 97). É, pois, necessário aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola.

- Ensino ligado ao trabalho, mas não só isso, ou seja, deve existir vinculação direta entre o tempo de estudo e o de trabalho, pois “a prática concreta vai levantar muitas questões a serem aprofundadas e tratadas cientificamente, e o professor precisa prestar atenção e incluí-las na sua lista de conteúdos” (MST, 2005, p. 97). A sugestão é que os professores

organizem Temas Geradores e Conteúdos, a partir dos quais “tratem das questões ligadas à produção, à organização do trabalho não só da escola, mas do conjunto do assentamento e da própria sociedade” (MST, 2005, p. 97). Aqui, o que se recomenda é que as questões ligadas à política, cultura, arte, história, ao mundo em geral, integrem os programas de ensino e que o estudo do trabalho não se limite ao estudo da atividade trabalho, mas da categoria político-econômica e social trabalho, ou seja, ao discutir o processo produtivo de um determinado produto, esse processo de conhecimento deve considerar todo o processo produtivo até chegar ao consumidor, considerando as questões sociais, políticas, econômicas, etc.

Também na experiência da *Escola-comuna* esta discussão aparece:

- Trabalho adequado a cada idade e com aumento gradativo de responsabilidades: aqui, trata-se de adequar, a cada idade, as atividades, garantindo que as tarefas sejam reais e não de faz-de-conta. “É preciso adequar o trabalho às capacidades, incluindo sempre um desafio a mais para estimular o avanço, e sendo rigoroso na cobrança da qualidade de cada tarefa” (MST, 2005, p. 98). Na *Escola-comuna*, este princípio estava presente e o controle das tarefas em quantidade e qualidade se fazia através de registros em cadernos e avaliações por parte dos educadores com o auxílio dos monitores em cada auto-serviço, oficina e nas atividades na fábrica.

- Trabalho e jogo: deve ser garantido o tempo para o jogo e para as brincadeiras, sendo importante que os alunos possam distinguir quando uma atividade é “séria” e quando é “brincadeira”.

- Trabalho na escola e trabalho no assentamento: segundo o Dossiê MST-Escola (MST, 2005, p. 98), na maioria dos assentamentos, as crianças participam de algum trabalho produtivo. Sendo assim, as atividades de trabalho devem ser articuladas entre escola e assentamento, para que um não atrapalhe o outro.

- O trabalho dos professores e outros trabalhadores da Escola: significa que a organização do trabalho não diz respeito apenas aos alunos, ela envolve os professores e, nesse sentido, uma questão importante é o trabalho em equipe. O professor deve inserir-se no trabalho em equipe, pois “os alu-

nos não podem conviver com o exemplo de um professor que trabalha sozinho” (MST, 2005, p. 98).

A cooperação e democracia situam-se como base na escola do trabalho proposta pelo MST e estas compreendem a Gestão Democrática da Escola, a auto-organização dos alunos e o trabalho coletivo. Em relação à gestão democrática, esta precisa compreender os seguintes elementos: participação da comunidade (assentados e acampados) na direção da escola; organização de um coletivo que seja responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades da escola; espaço específico de auto-organização dos alunos para exercitarem a gestão do seu coletivo e participarem do coletivo maior da gestão da escola.

Para a concretização da participação da comunidade e organização de um coletivo responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades da escola, o Dossiê MST-Escola esclarece que se faz necessário que a comunidade seja chamada para planejar as grandes e pequenas ações do dia-a-dia da escola, como por exemplo: que conteúdos e habilidades precisam ser reforçados? Qual a relação entre as atividades da escola e do assentamento? Quais atividades culturais serão promovidas pela escola? Quais os critérios de avaliação serão adotados pela escola? etc.

Quanto à auto-organização dos alunos, esclarece que a expressão está sendo tomada emprestada de Pistrak (2009) para identificar o processo de constituição do coletivo dos alunos na escola. O termo *coletivo* não significa turma, mas “união de pessoas em torno de interesses e objetivos comuns, dos quais têm consciência e para os quais se organizam, dividem tarefas, responsabilidades, resultados” (MST, 2005, p. 101).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central que orientou o capítulo foi a Formação Humana Integral e Transdisciplinar como perspectiva para a EJA. Considerou-se como experiências importantes e que trazem contribuições nesse caminho, as experiências do Programa Integrar, da Confederação Nacional dos Metalúrgicos - CUT e do Movimento dos Trabalha-

dores Rurais Sem Terra - MST.

Acrescenta-se a estas as seguintes estratégias pedagógicas para essa modalidade de ensino: formação específica para gestores, coordenadores e docentes; organização dos espaços-tempos, que devem considerar a realidade do aluno trabalhador; parcerias com empregadores para viabilizar horários e atividades pedagógicas em articulação com as experiências profissionais; apropriação dos espaços das cidades (culturais, científicos, empresas, etc.) como espaços de conhecimento; avaliação diagnóstica, contínua e formativa; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como bases do processo formativo; manejo das capacidades, vocações e aptidões diversas dos alunos; pedagogia da alternância como outra forma de organização espaço-temporal; material didático específico; ensino-pesquisa e intervenção como eixos básicos e integrados.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

BRASIL, Ministério da Educação; UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEWEY; John. *Democracia e educação. Breve tratado de Filosofia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2 ed., 1952.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*. In: *Reunião Anual da Associação Na-*

cional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 25,2002b, Caxambu. Anais... Caxambu, MG:2002, 1 CD ROM.

MAKARENKO, A. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MAKARENKO, A. *Problemas da educação escolar*. Moscovo, Edições Progresso,1986.

MARKET, Werner. Educação profissional e competência – mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvia. *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002a. P. 225-257

MARKET, Werner. Trabalho e Comunicação: Reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Educação e Sociedade*, nº79, p.189-211, ano XXIII, agosto/2002b.

MARKET, Werner. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. *Educação e Sociedade*, nº 72, p.177-196, ano XXI, agosto/2000.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção por Jose Arthur Gianotti – 4. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987

MARX, K. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Editora Moraes, 1978.

MEGHNAGI, Saul. *A competência profissional como tema de pesquisa*. *Educação e Sociedade*, nº 64, p. 50-86, ano XIX, setembro/1998.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. *Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 6. ed. São Paulo:

Cortez, 2002.

MST/ITERRA, *Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001 – Caderno de Educação* n. 13. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

PACHECO, Eliezer. (Org.). *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. MEC. Brasília, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

PISTRAK, Moisey M. *A Escola-comuna*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009

PROGRAMA INTEGRAR. *Reflexão: procedimentos metodológicos – Ensino Médio*. São Paulo: CNM/CUT, 1999.

SOMMERMAN, A. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral: contribuição para os campos da educação, da saúde e do meio ambiente. 847p. Tese (Doutorado). Vol.1. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22497>. Acesso em: 8 maio 2017.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. (2010). Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 49-59.

TEIXEIRA, Luiz Monteiro. *Educação e Sociedade: compromisso com o humano*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES ADULTOS: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Shirleide K. de Oliveira Silva

Integrante do Grupo de Estudo do CNPq: Trabalho, Educação e Políticas Públicas e da Rede de Investigação em Educação Superior – REPES, integrada no GT CLACSO Universidades e Políticas de Educação Superior. shy.karla@hotmail.com

Emília M. da Trindade Prestes

Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). prestesemilia@yahoo.com.br

Dietmar K. Pfeiffer

Professor da Westfälische Wilhelms-Universität Münster/ALEMANHA.
dicape@uni-muenster.de

INTRODUÇÃO

A participação dos adultos nas instituições de ensino superior vem se apresentando no cenário educacional como uma temática pertinente às sociedades globalizadas. Diante de um contexto social mutável e competitivo, a educação de adultos na perspectiva da educação ao longo da vida ganha cada vez mais importância, tornando-se uma estratégia decisiva na preparação de protagonistas capazes de criar uma sociedade inovadora. Desse modo, a formação superior, antes motivada

exclusivamente por razões econômicas, passa a ser pensada também como contributo para a emancipação pessoal e social.

No Brasil, a crescente participação dos adultos no ensino superior durante a última década levanta uma série de questionamentos no que se refere às características específicas dessa clientela. Além das características de ordem sociodemográficas e econômicas, as motivações que impulsionaram os estudantes adultos a ingressarem na universidade e as expectativas que lhes motivam a concluir o curso superior são de interesse não apenas para a comunidade acadêmica, senão, também para os atores do âmbito político e econômico (SILVA, 2018).

Até o momento, existem poucos estudos que se dedicam especificamente a estas questões. Pereira (2009) investigou as motivações dos estudantes maiores de 23 anos da Universidade do Porto e identificou o gosto pela aquisição de saberes (89,7%), a realização pessoal (87,2%) e a progressão na carreira (59%) como sendo as principais razões que impulsionaram os estudantes a ingressarem na Universidade. Focada na aprendizagem dos adultos, Pombo (2010) verificou em um estudo realizado com estudantes maiores de 23 anos do curso de Psicologia da Universidade de Lisboa, que a maioria dos estudantes apresentou crenças de orientação motivacional intrínseca, ou seja, eles veem o curso como uma oportunidade de desenvolvimento e realização pessoal, além da satisfação em estudar os temas abordados. Quintas et al. (2014) abordaram diversos aspectos da situação de estudantes com idade entre 45 e 60 anos na Universidade do Algarve. Sobre as motivações, estes pesquisadores identificaram que o encorajamento familiar (companheiros e/ou filhos) é o principal fator motivacional para esses estudantes, seguido das razões de natureza pessoal.

Em consequência, o presente trabalho objetiva conhecer e analisar as motivações e as expectativas dos estudantes adultos que ingressaram nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I com idade igual ou superior a 30 anos, bem como, as relações entre estes fatores.

METODOLOGIA

No período 2016.2, o número de estudantes adultos matriculados nos cursos de graduação presenciais da UFPB/Campus I era de 4.555 alunos, representando 21,3% do total de estudantes matriculados. Para garantir uma certa representatividade, optamos por uma amostra de quotas utilizando como critério de cotização as variáveis: área de conhecimento e sexo. O tamanho da amostra inicial foi delimitado em $n=200$ (4,4%) de estudantes adultos, considerando esse quantitativo suficiente para garantir uma margem de erro aceitável. Uma pequena parte dos questionários respondidos foi invalidada por apresentar informações insuficientes. Portanto, nossa amostra final consistiu em $n=194$ (4,3%) estudantes adultos distribuídos de forma proporcional por áreas de conhecimento e por sexo.

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário composto por 36 questões fechadas de múltipla escolha, distribuídas em três blocos analíticos: caracterização socioeconômica; caracterização escolar; caracterização acadêmica. Para medir os construtos motivação e expectativa como variáveis dependentes, recorreremos a duas escalas do tipo *rating*, cada uma contendo dez itens com cinco valores que variam de (1) nada importante a (5) extremamente importante. As escalas foram posteriormente divididas em duas subescalas de motivação e três subescalas de expectativa.

Durante a aplicação dos questionários, período de janeiro a junho de 2017, abordamos estudantes adultos nos diversos espaços da universidade, tais como: salas de aulas, laboratórios de informática e de pesquisa, restaurante universitário, residência universitária, lanchonetes, praças e corredores dos centros para conseguir uma maior diversidade possível.

Os dados foram analisados utilizando o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 23.1. Os resultados serão reportados em forma de medidas estatísticas descritivas univariadas (porcentagem, média, desvio padrão, mediana) e bivariada (tabelas cruzadas, correlações, tamanho de efeito). Em caso dado, os modelos correspondentes da estatística inferencial foram

calculados, com vistas a verificar a relação entre variáveis, o coeficiente de correlação de Pearson e a comparação de média (PFEIFFER; PÜTTMANN, 2018).

MOTIVAÇÃO E EXPECTATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As motivações humanas e as expectativas ligadas a determinadas ações são de relevância central não somente na Psicologia, mas também na Ciência de Educação. Entre os diversos enfoques teóricos se destacam a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000) e a Teoria de Valor-Expectativa (VROOM, 1964).

Esta última formaliza a força da motivação como função multiplicativa de três preditores, sendo estes: valência /valor, (V), expectativa (E), e instrumentalidade (I):

$$M = V \times E \times I$$

No modelo VEI, a valência “representa a ligação entre o objetivo a ser atingido e o valor que este objetivo tem para o indivíduo, ou seja, se ele é relevante, importante ou não”; a expectância (expectativa) refere-se “àquilo que um indivíduo acredita ser capaz de fazer, após empreender um esforço”; e a instrumentalidade remete “se o trabalho executado representa claramente a possibilidade de se atingir um objetivo esperado” (FERREIRA et al., 2006, p. 4). Assim, depende da percepção do indivíduo, o que determina a força motivacional que o impulsiona.

Já a Teoria da Autodeterminação (TAD) é mais complexa e considerada como uma metateoria da motivação que se compõe a partir de quatro subteorias que se complementam e se inter-relacionam: a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria das Orientações de Causalidade e a Teoria da Integração Organísmica (BORUCHOVITCH, 2008; CAMPOS, 2017).

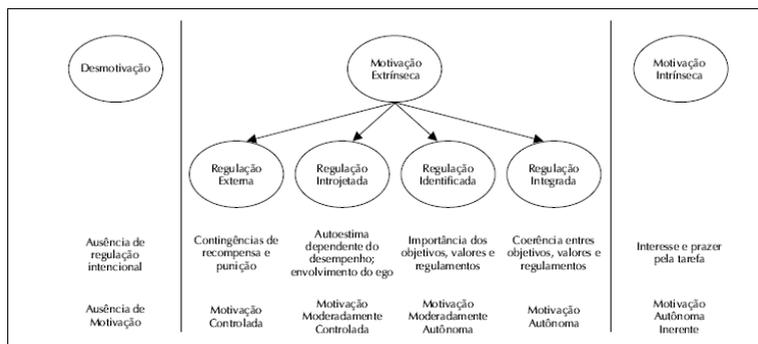
Em termos gerais, se entende por autodeterminação (AD) a capacidade de uma pessoa realizar uma ação persistente, determinada por si mesmo, para conseguir o que se

deseja. Ryan e Deci (2000, p. 67) identificaram três necessidades como base de ações autodeterminadas: (1) competência pessoal; (2) conexão social; e (3) autonomia psicológica. O comportamento autodeterminado está vinculado de forma complexa aos dois tipos básicos de motivação intrínseca e extrínseca. Sobre esta distinção fundamental no contexto da TAD, Leal, Miranda e Carmo (2013, p. 163) pontuam que,

[...] a motivação intrínseca envolve pessoas fazendo uma atividade, porque elas acham interessante tal atividade e sentem satisfação espontânea no seu desempenho. Motivação extrínseca, ao contrário, exige uma instrumentalidade entre a atividade e algumas consequências separáveis, como recompensas tangíveis ou verbais. A satisfação não vem da atividade em si, mas sim das consequências extrínsecas produzidas pela atividade.

Porém, um modelo que considera a motivação intrínseca e extrínseca como dicotomia simples e a motivação intrínseca como a única forma de um comportamento autorregulado é pouco realista e não capaz de captar a complexidade das formas motivacionais. Como Ryan e Deci (2000, p. 71) apontam de modo muito claro: “*most of what people do is not, strictly speaking, intrinsically motivated*”. Portanto, eles desenvolveram um *continuum* motivacional (*Self Determination Continuum*) que parte “de um extremo de desmotivação, passa por quatro tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca e chega à motivação intrínseca, a qual representa o máximo da autorregulação do comportamento” (ALMEIDA, 2012, p. 59). Neste *continuum*, podemos identificar a classificação da motivação humana em três tipos fundamentais (desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca), sendo que a motivação extrínseca é “dividida em quatro tipos de regulação comportamental” (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013, p. 164), conforme figura abaixo:

Figura 1 – Continuum de Autodeterminação



Fonte: Leal; Miranda; Carmo (2013, p. 164).

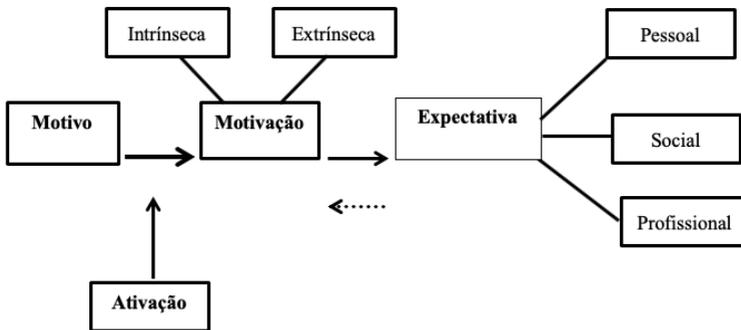
No que se refere aos tipos de regulação comportamental da motivação extrínseca, percebemos que existe uma grande possibilidade desta motivação “se tornar uma motivação autodeterminada”, na medida em que avança “para níveis mais autônomos” (OLIVEIRA, 2017, p. 32). Na regulação introjetada, “a ação é realizada sem que esteja em consonância com os valores da pessoa, mas para agradar alguém ou mesmo para evitar maiores aborrecimentos ou punições”. Já na regulação identificada, a ação “ocorre quando houve uma avaliação prévia, por parte da pessoa, das condições do contexto e ela então decidiu que a ação era momentaneamente conveniente”. E por fim, a regulação integrada, na qual as regulações foram avaliadas pela pessoa e interpretadas como consonantes com seus valores e objetivos. Ainda é considerada extrínseca porque “a ação em si não representa uma satisfação inerente para a pessoa, mas se realiza para alcançar um determinado objetivo” (RYAN; DECI, 2000, p. 73).

Enquanto o construto da motivação se refere ao *porquê* de uma ação, a expectativa se refere ao *para quê* (LOSA-DA, 2016). Esta última representa uma antecipação de um estado ou acontecimento futuro. Portanto, as relações entre a motivação e a expectativa formam uma sequência temporal. Para Costa et al. (2013, p. 65),

[...] as expectativas acadêmicas funcionam como um filtro, através do qual os estudantes avaliam e dão sentido à informação e vivência atuais, tendo em conta experiências passadas e perspetivando o futuro, permitindo aos alunos definirem os domínios aos quais devem aplicar o seu esforço e dedicação, e funcionando como um estímulo para o comportamento.

Integrando a Teoria da Autodeterminação e a Teoria de Valor-Expectativa concebemos as pessoas como sendo motivadas a estudar pela apreciação dos resultados que produz, ou seja, elas acreditam que serão capazes de obter e realizar o que elas esperam com a formação superior. Assim, a relação entre motivo, motivação e expectativa se formaliza no seguinte modelo de trajeto que norteou esta pesquisa:

Figura 2 – Relação entre motivo, motivação e expectativa



Fonte: Costa et al. (2013, p. 65).

Na relação entre motivação e expectativa, processos de *feedback* podem acontecer especificamente no caso em que as expectativas, muitas vezes inseguras, não se realizam de forma esperada.

RESULTADOS

CURSOS PREFERÊNCIAS DOS SUJEITOS

Assim como as demais Universidades Federais, a UFPB também experimentou nas últimas décadas um processo de expansão acelerada que levou a uma mudança da estrutura do alunado (SILVA, 2018, p. 63-65). Nos anos 2009-2016, o número de matrículas cresceu em 17,6%. No que se refere à participação dos adultos, o aumento foi ainda maior e alcançou a taxa de 50,1% no período em estudo. Com isso, os estudantes adultos chegam a representar quase um quarto ($N=7.105 \pm 23,7\%$) de toda população universitária da UFPB, sendo 5.313, desse segmento, matriculados em cursos presenciais.

O grupo alvo do presente estudo se compõe por 21,3% ($N=4.555$) dos estudantes matriculados nos cursos presenciais de graduação da UFPB/Campus I no período 2016.2. Ao distribuímos estes dados segundo as áreas de conhecimento, percebemos que os adultos se encontram sub-representados nas Ciências Exatas, Naturais, Tecnologia e Engenharias (15,2%) e Ciências Biológicas e da Saúde (9,1%), conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição de matrículas dos cursos de graduação da UFPB/Campus I por grupo etário e por área de conhecimento no período 2016.2

ÁREA DE CONHECIMENTO	Total		Até 29 anos		30 anos ou mais	
	N	%	N	%	N	%
Ciências Humanas e Sociais	11.805	55,3	8.358	49,7	3.447	75,7
Ciências Exatas, Naturais, Tecnologia e Engenharias	5.782	27,1	5.088	30,3	694	15,2
Ciências Biológicas e da Saúde	3.767	17,6	3.353	20	414	9,1
Total	21.354	100	16.799	100	4.555	100

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB [Chamado: 2017030710000101]. Dados enviados por e-mail. Date: 09/03/2017 09:16.

A concentração dos adultos nas Ciências Humanas e Sociais (75,7%) se deve primordialmente a duas causas. Por um lado, os cursos desta área apresentam menor concorrência (CHARÃO, 2014), e, por outro, a estrutura preferencial deste alunado. Perguntado pelo porquê da escolha do curso, a principal resposta foi “sempre me interessei pelo curso/assunto” (49,7%). Diante desta resposta, supomos que os adultos preferem os cursos das Ciências Humanas e Sociais por eles oferecerem conhecimentos e orientações mais amplos e gerais do que os cursos das Ciências Exatas, Naturais, Tecnologia e Engenharias e Ciências Biológicas e da Saúde.

O PERFIL DOS ADULTOS DA UFPB

Na literatura da Educação de Adultos, os estudantes adultos são, geralmente, compreendidos como aqueles “sujeitos que interromperam os seus estudos formais durante vários anos”, tiveram “experiências negativas no seu percurso escolar anterior” e, “em termos sociológicos e psicológicos, desempenham, de um modo geral, diversos papéis e numerosas responsabilidades, na família, na esfera profissional e na comunidade a que pertencem” (OLIVEIRA, 2007, p. 47-48).

Os indicadores socioeconômicos e educacionais revelam os seguintes resultados: a média de idade dos estudantes adultos é $M=41,7$ e o desvio padrão - $DP =7,7$, pertencendo em sua maioria a uma faixa etária entre os 30 e 39 anos (43,8%). Considerando a idade e a trajetória biográfica, não nos surpreende que a maioria deste público esteja casada (54,2%). Majoritariamente, já estão inseridos no mercado de trabalho (73,1%), sendo o funcionalismo público o principal setor de atuação profissional (39,3%). A mediana do rendimento mensal familiar ficou em R\$ 2.814, o que correspondeu, na época, em torno de três salários mínimos. O nível de escolaridade dos pais é baixo, possuindo apenas o ensino fundamental – até o 9º ano de escolaridade (42,6% no caso do pai e 41% no caso da mãe). Nota-se que 60% destes estudantes frequentaram, exclusivamente, institui-

ções públicas durante o ensino fundamental e, 60,5% durante o ensino médio. A modalidade dominante de ensino foi do tipo regular. Somente 2,1% estudaram no supletivo/EJA durante o fundamental e 12,8% durante o médio. Reprovação (56,4%), abandono (71,3%) e transferência (59%) são fenômenos comuns para este público. Mais da metade dos estudantes já vivenciaram uma ou mais destas situações durante seu percurso escolar. Vale mencionar que 55,7% destes possuem um curso profissionalizante.

A entrada tardia na instituição superior pode estar relacionada com os papéis sociais desempenhados por eles. Geralmente, estes estudantes vivenciaram situações como a formação de uma família, a entrada precoce no mercado de trabalho, a ausência de projetos educacionais, entre outras. E, com isso, tenham deixado de lado questões vinculadas à formação escolar, o que, conseqüentemente, fez com que adiassem o ingresso no ensino superior.

Neste contexto, é importante distinguir dois grupos: estudantes adultos para os quais o curso atual é a sua primeira formação superior (56,4%) e um segmento que já possui uma graduação e está novamente cursando outra graduação (43,7%). Este último segmento ingressou no ensino superior pela primeira vez com 22 anos de idade em média, ou seja, na faixa etária propícia para cursar este nível de ensino. Já os estudantes não graduados iniciaram os estudos acadêmicos com 36 anos em média. A entrada tardia na instituição superior pode ter diversos motivos: incompatibilidade com os papéis sociais desempenhados por eles (família, emprego), insucessos repetidos no processo de seleção universitária ou simplesmente a ausência de projetos educacionais, entre outras.

Esta heterogeneidade do público adulto pode estar relacionada com as razões que os levam a ingressarem no ensino superior, que, de acordo com Alheit e Dausien (2007), são três: a) *Retomar y “dar rodeos” en la formación* – os adultos retomam os estudos para recuperar as ocasiões perdidas (déficit); b) *Formación continua y cualificación permanente* – os adultos retomam os estudos para atualizar ou mudar as competências profissionais (progressão); c) *Procesos de formación en la “temporalidad propia” de la vida* – os

adultos retomam os estudos para satisfazer as necessidades pessoais (sociabilidade).

Grande parcela dos estudantes adultos estuda no turno noturno (47,2%), sobretudo, aqueles que trabalham durante o dia. Este público enfrenta durante os estudos, muitas vezes, dificuldades de diversos tipos, como a falta de tempo por conciliar trabalho e estudo. Como reflexo desta realidade, não é novidade que estes estudantes também vivenciem durante o ensino superior situações como reprovação (35,4%) e trancamento de disciplina (32,3%)

Tabela 2 – Distribuição por turno e situação ocupacional

TURNO		Manhã		Tarde		Noite		Integral		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Trabalho	Não	12	23	11	21	18	35	11	21	52	100
	Sim	18	13	17	12	73	52	32	23	140	100
Total		30	16	28	15	91	47	43	22	192	100

Fonte: Dados da pesquisa.

MOTIVAÇÃO PARA INGRESSAR NA UNIVERSIDADE

O presente estudo objetivou determinar o grau dos diferentes tipos de motivação e de expectativa dos estudantes adultos que ingressaram na UFPB.

Como resultado principal, destacamos que cada um dos tipos de motivação tem uma importância para os estudantes, porém, a motivação intrínseca (MI) foi dominante ($M=4,26$; $DP=0,64$) se comparada com a motivação extrínseca (ME), com $M=3,43$ e $DP=1,06$.

Ao analisarmos os resultados por sexo, percebemos diferenças significativas entre as médias de homens e mulheres, como mostra a tabela 03.

Tabela 3 – Tipos de motivação por sexo

	M _{mas}	M _{fem}	M _{mas} - M _{fem}	Sig.	d
MI	4,16	4,37	-0,21	p<0,05	0,33
ME	3,23	3,66	-0,43	p<0,01	0,42

Fonte: Dados da pesquisa.

As variáveis situação ocupacional, nível de escolaridade, área de estudo e situação familiar não impactam nem a MI nem a ME. Porém, no caso da renda familiar existe um efeito significativo: menor a renda familiar maior a ME ($\eta^2=0,09$; $p<0,01$). Além do mais, a correlação negativa entre idade e ME ($r=-0,35$; $p<0,01$) indica que a importância da motivação extrínseca (avanço profissional) diminui na medida em que se aumenta a idade.

EXPECTATIVAS COM A CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR

Se as motivações justificam o ingresso na universidade, as expectativas dão sentido à formação superior e funcionam como fatores essenciais para a permanência e o sucesso acadêmico.

Os diferentes tipos de expectativas apresentaram os seguintes valores: pessoal (EPE) - $M=3,86$, $DP=0,80$; social (ESO) - $M=3,63$, $DP=1,08$; e profissional (EPR) - $M=3,21$, $DP=1,13$; indicando que a predominância é da dimensão do desenvolvimento pessoal.

Ao analisarmos os resultados por sexo, percebemos mais uma vez diferenças significativas entre as médias de homens e mulheres, como mostra tabela 04:

Tabela 4 – Tipos de expectativa por sexo

	M _{mas}	M _{fem}	M _{mas} - M _{fem}	Sig.	d
EPE	3,72	4,03	-0,31	p<0,01	0,39
ESO	3,47	3,80	-0,33	p<0,05	0,31
EPR	3,00	3,46	-0,46	P<0,01	0,42

Fonte: Dados da pesquisa.

Comparando as médias dos tipos de motivação (Tab. 03) e de expectativa por sexo (Tab. 04), identificamos que as estudantes adultas apresentam médias significativamente mais elevadas tanto na motivação extrínseca quanto na expectativa profissional. Esta importante diferença indica que as mulheres visam maior autonomia financeira, se comparado aos homens.

As variáveis situação ocupacional, nível de escolaridade, área de estudo, situação familiar e idade não impactam as expectativas. Somente a importância das expectativas profissionais depende de um certo grau da renda familiar: menor a renda, mais importante se torna este fator ($p < 0,05$).

A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS

Um olhar às correlações entre motivação e expectativa corrobora o modelo exposto acima. Observamos que existe uma alta correlação entre a motivação extrínseca e a expectativa profissional ($r=0,80$) e uma correlação moderada ($r=0,48$) entre a motivação intrínseca e a expectativa pessoal.

Tabela 5 - Correlações entre motivação e expectativa

	ME	MI
EPE	,32**	,48**
ESO	,27**	,32**
EPR	,80**	,36**

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora existam diferenças entre motivação, expectativa, situação ocupacional e nível de escolaridade, uma análise parcial dos dados revelou que nem sexo, nem idade causam impacto significativo às correlações entre motivações e expectativas.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo atual de sociedade inclui, nas suas vertiginosas exigências, mais educação, informações e conhecimentos dos indivíduos, independentemente da idade, isso para tornar cidadãos mais conscientes e emancipados ou para obter mais oportunidade de inserção no mundo laboral. Estas demandas sociais e econômicas ampliam as oportunidades e a necessidade de maior escolarização, qualificação e flexibilidade, abrindo espaços para pessoas de todas as faixas etárias.

É neste contexto que um crescente e heterogêneo público com mais de 30 anos de idade ingressa na educação superior, recuperando, renovando e ampliando o entendimento das próprias concepções da Educação de Adultos, que andava restrita a conceber esta modalidade educativa apenas aos homens e mulheres dos segmentos populares vulneráveis, sem escolaridade ou portadores de baixa escolaridade.

E, assim, a participação dos adultos nas instituições de ensino superior, como uma estratégia decisiva na preparação de protagonistas capazes de direcionar suas próprias histórias de vida e de participar de uma sociedade inovadora e exigente, vem crescendo e se apresentando no cenário educacional como uma temática pertinente às sociedades globalizadas.

Mesmo assim, e considerando que as políticas direcionadas para a educação superior considerada seu público-alvo jovens na idade de 18 a 24 anos, os adultos ingressantes neste nível de ensino adquirem uma certa invisibilidade quanto às suas características e necessidades relacionadas com o curso. Objetivamos conhecer e analisar, com esta pesquisa, a participação dos adultos que ingressaram com mais de 30 anos nas universidades federais brasileiras, em destaque a UFPB, através de suas motivações e suas expectativas, elegendo os anos de 2009 a 2016 como período de análise do fenômeno estudado. Para tanto, traçamos o perfil dos estudantes adultos da UFPB/Campus I, que frequentam diferentes cursos de graduação, na modalidade presencial, através de indicadores socioeconômicos, escolares e acadêmicos; identificamos os motivos que impulsionaram estes

estudantes a ingressar na universidade e as expectativas com a conclusão do curso superior. Por fim, exploramos as possíveis relações entre os fatores motivacionais, fatores de expectativas e outras variáveis (idade, sexo, situação ocupacional e nível de escolaridade).

Os resultados apóiam a hipótese de que motivações intrínsecas e expectativas pessoais são dominantes nas decisões dos adultos em fazer o curso superior. Estes se encontram em consonância com os resultados de pesquisas anteriores, quanto à presença e ao predomínio da motivação intrínseca (BORUCHOVITCH, 2008; BISINOTO, 2016; PEREIRA, 2009).

Da mesma forma, Oliveira (2007, p. 52) indicou que embora sejam múltiplos os motivos para ingressar na universidade, os principais “tendem a concentrar-se em duas grandes temáticas – uma ligada à profissão e à carreira e outra ao enriquecimento e desenvolvimento pessoal”.

Sobre as expectativas do público adulto, Ferreira et al. (2012, p. 21) nos diz que “para além de uma oportunidade de formação científica e profissional, a entrada no ensino superior é perspectivada, por muitos estudantes, também como uma oportunidade de promoção do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social”.

É neste sentido que Kasworm (2003b apud VASSOLER, 2013, p. 16) afirma que “alguns adultos ingressam na graduação na busca de mudanças e novas oportunidades devido à crença que esses têm de que a graduação poderá proporcionar maiores benefícios e recompensas em diversos aspectos de sua vida pessoal”.

Os dados também permitiram fortalecer a ideia da existência de correlação entre motivações intrínsecas e desejos pessoais assim como entre motivações extrínsecas e expectativas de melhoria da situação econômica.

A educação de adultos na perspectiva da educação ao longo da vida ganha cada vez mais importância, tornando-se uma estratégia decisiva na preparação de protagonistas capazes de criar uma sociedade inovadora. Consequentemente, a participação dos adultos nas instituições de ensino superior vem crescendo e se apresentando no cenário educacional como uma temática pertinente às socie-

dades globalizadas. Neste final, defendemos que o assunto torna-se, particularmente, importante para a comunidade acadêmica ao oferecer subsídios para a atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e para a reorganização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), através da atualização de dados estatísticos e de análises teóricas referentes à participação dos adultos nas universidades federais do Brasil em anos recentes. Isto possibilita também o fortalecimento e a ampliação das discussões científicas acerca da relação entre a Educação de Adultos e o Ensino Superior na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, defendida pela UNESCO e adotada em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. *En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género*. Edición de Francesc J. Hernández. Xátiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2007.

ALMEIDA, Débora. *A motivação do aluno no Ensino Superior: um estudo exploratório*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Debora_Menegazzo_Sousa.pdf. Acesso em: 27 fev. 2018.

BISINOTO, Cynthia et al.; Expectativas acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In: ALMEIDA, Leandro; CASTRO, Rui (Orgs.). *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2016, p. 15-31. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42103>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BORUCHOVITCH, Evely. *A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores*. In: Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, 2008, p. 30-38. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754/2102>. Acesso em: 27 fev. 2018.

CAMPOS, Rosamália. *A motivação de estudantes de 40 anos e acima: um estudo em uma IES particular do Distrito Federal*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2117>. Acesso em: 27 fev. 2018.

CHARÃO, Cristina. *Novo perfil de alunos que ingressam nos cursos de formação a docência*. In: Revista Educação, v. 18, n. 205, p. 66-78, 2014.

COSTA, Alexandra et al. *Expectativas acadêmicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de Engenharia*. In: Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social, volume 2, nº 1, 2013, p. 63-74.

DECI, Edward; RYAN, Richard. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

FERREIRA, André et al. *Teorias de motivação: uma análise da percepção das lideranças sobre suas preferências e possibilidade de complementaridade*. In: XIII SIMPEP - Bauru, SP, Brasil, 6 a 8 de Novembro de 2006. Disponível em: http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/114.pdf. Acesso em: 27 fev. 2018.

FERREIRA, José et al. *Sucesso e Satisfação dos Estudantes Finalistas do Instituto Politécnico de Leiria*. Edições Afrontamento. Lisboa: Instituto Politécnico de Leiria, 2012.

LEAL, Edvalda; MIRANDA, Gilberto; CARMO, Carlos. *Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis*. In: R. Cont. Fin. – USP, São Paulo, v. 24, n. 62, maio/jun./jul./ago. 2013, p. 162-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v24n62/07.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

LOSADA, José. *¿Por qué y para qué estudian? Universitarios extremeños, 2015*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2016.

OLIVEIRA, Albertina. *Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior*. In: Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 41-3, 2007, p. 43-76. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1208/656/>. Acesso em: 18 set. 2017.

OLIVEIRA, Poliana. *A qualidade motivacional para o trabalho em professores do ensino superior*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2017/OLIVEIRA_-_Poliana_Chinelli.pdf. Acesso em: 27 fev. 2018.

PEREIRA, Eduarda. *Alunos maiores de 23 anos: motivações para o ingresso no ensino superior na UP*. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/20327/2/mesteduardapereiraalunos000084953.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

PFEIFFER, Dietmar; PÜTTMANN, Carsten. *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung. Münster/New York: Waxmann, 2018.

POMBO, Joana. *Auto-regulação motivacional: estudo exploratório com alunos maiores de 23*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1906/1/ulfp035591_tm.pdf. Acesso em: 19 set. 2017.

QUINTAS, Helena et. al. *Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica*. In: Revista Portuguesa de Educação, 2014, 27(2), p. 33-56. Disponível em: <http://revisas.rcaap.pt/rpe/article/view/6245/4860>. Acesso em: 19 set. 2017.

RYAN, Richard; DECI, Edward. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation*. American Psychologist, 55/1, 2000, p. 68-78.

SILVA, Shirleide K. *Motivações e expectativas de estudantes adultos que ingressaram na Universidade Federal da Paraíba*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. 2018.

VASSOLER, Ana Maria. *Estudantes adultos do ensino superior: interações estabelecidas com os pares*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250835/1/Vassoler_AnaMariaJesuinaBarbieri_M.pdf. Acesso em: 18 set. 2017.

VROOM, Victor. *Work and Motivation*. New York: Wiley, 1964.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROEJA E O PROJETO MULHERES MIL EM CONTEXTO DE INCERTEZAS

Lenina Lopes Soares Silva

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN/Brasil
lenina.lopes@ifrn.edu.br

Márcio Adriano de Azevedo

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN/Brasil
marcio.azevedo@ifrn.edu.br

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN/Brasil
maria.santos@ifrn.edu.br

Rita de Cássia Rocha

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN/Brasil
rita.rocha@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

[...] e quando a gente se descobre mesmo, como mulher, então a gente começa a se sentir responsável pela história, não só a nossa história, mas a história da sociedade, a história das outras mulheres, a história do mundo, né?

*Maria Nazaré de Souza,
trabalhadora rural*

Itapipoca-Ceará

*In: História na Mão, Maria Alice Mc
Cabe Em epígrafe In: Textos e Imagens do Feminino:*

Mulheres construindo a igualdade.

Maria Betânia Ávila (2001)

O enunciado em epígrafe apresenta este capítulo e traduz a relevância e as inquietações que provocam o debate acerca da questão da educação profissional voltada às mulheres, imerso nas políticas sobre a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, notadamente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e no Programa Mulheres Mil, situando-os no campo das discussões referentes ao ideário de educação pelo qual perpassa as ações do Estado brasileiro.

Este trabalho resulta de investigações acadêmicas que se sedimentam na compreensão de um projeto educacional que tornaria possível uma educação que fizesse mudar os sentidos em direção às transformações sociais e econômicas. Seria, assim, uma educação cujos caminhos convergiriam para a emancipação humana pelo exercício pleno da cidadania, portanto, contrários àqueles que procuram adaptar os sujeitos aos novos desafios impostos pelo tempo presente de forma acrítica e a-histórica em contextos produtivos de incertezas, cujos desafios são medidos em escala global.

A proeminência da análise referente às políticas de educação profissional não se coloca apenas para aqueles que estudam a educação, o trabalho e a economia, mas, sobretudo, para quem busca compreender o processo histórico de consolidação do Estado Brasileiro e seus mecanismos de manutenção da ordem vigente. Nesse processo de compreensão, vamos encontrar o projeto de educação e, inserido nele, a concepção de ensino profissional no Brasil, já situado em trabalhos acadêmicos por autores envolvidos

em diferentes contextos da história brasileira, em especial os dos anos pós 1990, como os referenciados neste estudo.

Neste capítulo, não temos a pretensão de analisar todos os elementos que têm motivado as mais diversas reflexões sobre a questão em foco. Todavia, pretendemos ressaltar alguns que vêm ganhando evidência nos debates sobre a garantia do direito à educação, do exercício da cidadania, da formação profissional das mulheres e dos jovens e adultos do Brasil, bem como para divulgar e socializar o percurso investigativo e os resultados preliminares da pesquisa desenvolvida. Isso porque consideramos que, no país, o projeto societário em disputa tem privilegiado uma educação dual, atenta aos requisitos do mercado econômico, sem preocupação com os sujeitos da classe social que vive apenas do trabalho.

Pelas especificidades da temática construída, os procedimentos de pesquisa amparam-se nos indicados por Minayo (2014), tendo os princípios da pesquisa qualitativa como condutores por compreendermos que esse caminho investigativo, como definido pela autora, “permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação”, e “caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo” (MINAYO, 2014, p. 57).

Tal abordagem nos permitiu escolher o materialismo-histórico e dialético como lastro teórico de abordagem do problema em sua totalidade e unicidade para que pudéssemos incorporar aspectos objetivos e subjetivos na materialização deste trabalho. Dessa forma, nessa investigação, o processo histórico, a apreciação dos instrumentos que legitimam a ação política do Estado frente à educação e a percepção dos atores sociais envolvidos são determinantes à compreensão do objeto, constituído como políticas de educação profissional em meio às relações sociais que se articulam para sua formulação. Nesse sentido, “o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade” (MINA-

YO, 2014, p. 107), portanto, nos permite explicar, de forma situada no contexto brasileiro, o objeto em estudo para revelar suas peculiaridades.

Assim, cientes de que qualquer alternativa metodológica é limitada em sua capacidade de dar conta da riqueza do mundo real, concordamos com Ciavatta (2009, p. 132) quando afirma que o desafio de pensar a ciência histórica e de se ter a verdade “implica admitir que o conhecimento que podemos ter é sempre aproximativo, dependente da totalidade social e das mediações históricas particulares ao objeto focalizado”, principalmente em uma sociedade cindida em classes sociais, cujas finalidades reais têm se reportado à manutenção do metabolismo social vigente em todas as dimensões da vida social e econômica, deixando o homem fora daquilo que é central à sua vida: a educação e o trabalho.

Salientamos que o desenvolvimento deste estudo ocorreu pela pesquisa bibliográfica e documental. Na revisão bibliográfica, estabelecemos um diálogo com autores que discutem a concepção de Estado e a relação trabalho e educação na contextura da sociedade capitalista brasileira, pois o intuito é promover reflexões acerca das dinâmicas que envolvem as políticas públicas para educação profissional direcionadas para jovens, adultos e mulheres, de modo específico.

Concomitante à revisão bibliográfica, ocorreu a pesquisa documental, com o intuito de absorver, no contexto da literatura oficial, os construtos legais e normativos que regulamentam e materializam a ação governamental. Neste estudo, revisitamos documentos oficiais, tais como: leis, decretos, resoluções e relatórios institucionais que estabelecem relação direta com os dois Programas, bem como livros produzidos pelo Ministério da Educação que relatam a experiência com o Programa Mulheres Mil, considerando-se que este último tem uma dinâmica de constituição diferente do Proeja. Além desses documentos, foram consultados relatórios de pesquisas nacionais e trabalhos acadêmicos, publicados sobre o tema, coordenados e editados por institutos de reconhecida competência.

O presente trabalho se situa, assim, no arcabouço teórico das Ciências Sociais por discutir a condição e o lugar da mulher e dos jovens e adultos no âmbito da contextura

das políticas públicas, de forma específica, no cenário educacional brasileiro com ênfase na formação profissional.

A análise do Programa Nacional Mulheres Mil, no contexto das políticas públicas de educação profissional no Brasil, intersecciona três temáticas: a educação enquanto direito e uma das condições para o exercício da cidadania; as políticas públicas de Educação Profissional; e a questão da educação para mulheres, envolta na questão de gênero no Brasil. Essa intersecção atinge a educação de jovens e adultos e a formação profissional desses em sentido ampliado, pois entendemos que os jovens não atendidos pelas políticas educacionais, sejam mulheres ou homens, se tornarão adultos que necessitarão de mais políticas educacionais, visto que, o futuro a esses jovens está sendo negado.

Vemos que a relevância de estudos sobre mulheres quando aborda os diversos aspectos que envolvem a sua constituição como ser social em nosso país e, de forma especial, a educação a elas destinada, nos leva ao passado, quando essas eram invisibilizadas pelo Estado e pela sociedade. Desse modo, quando adentramos nas questões de gênero, constatamos que essas eram negligenciadas em face dos interesses políticos e econômicos hegemônicos. Corroborando a temática, quanto às questões de gênero, e, de igual modo, às étnicas, Godinho e Silveira (2004) afirmam que

[...] em diferentes períodos históricos não foram consideradas agentes da história e sua função na sociedade era determinada de acordo com seu núcleo social, regida e administrada pelo Estado. E quando pensamos em mulher negra, a necessidade de ressignificação histórica é ainda maior, visto que a casta social ao qual pertence nunca teve relevância em nenhum momento histórico (GODINHO; SILVEIRA, 2004, p. 29).

Assim, a discussão sobre o direito à educação em nosso país é desafiadora, visto que engloba diversas outras

questões em função das profundas desigualdades e injustiças sociais em proporções maiores ou menores, sempre em conformidade com o poder estatal do momento histórico em que a política se desenvolve. Essas desigualdades e injustiças são fortemente denunciadas nas inúmeras pesquisas sociais registradas nos diversos espaços científicos no Brasil e no mundo.

No contexto social brasileiro, observamos diferentes segmentos e grupos sociais que sofrem, cotidianamente, por ocupar uma posição social de inferioridade. Nesse, as mulheres e os jovens constituem uma população vítima de inúmeros processos de opressão, de inferioridade e de negação de direitos. Na literatura, há constatações da supremacia de uma ideologia machista e adultocêntrica que trabalha para convencer, pressupondo que mulheres e jovens são indivíduos com capacidades produtivas inferiores às do ser masculino e adulto respectivamente.

Nessa perspectiva, foi definida uma cultura de visão simplória e machista que inferioriza o ser mulher e o jovem, cujos resultados têm sido: a negação de direitos e a constatação da exclusão social das mulheres e dos jovens ao longo da história, seja na educação, no trabalho ou em quaisquer setores da vida social e produtiva.

Percebemos, ainda, que o encontro das relações de gênero com problemáticas sociais, voltadas para as políticas de educação e, de forma especial, para a Educação Profissional, é complexo, por carregar, em seu espaço conjuntural, uma histórica negação dos sujeitos inseridos nessas relações. Dessa maneira, podemos afirmar que esse se forja como um encontro antigo e novo: antigo - nas lutas pela garantia de direitos; e novo - nas pesquisas educacionais, uma vez que, no Brasil, começou a ganhar visibilidade no final do século XX e início deste.

A defesa da igualdade de oportunidades e da garantia de direitos sociais é uma discussão que se encontra entranhada no bojo do processo de redemocratização do país a partir da década de 1980, quando se percebia o protagonismo dos movimentos sociais em suas lutas pela garantia de espaços representativos na agenda política nacional. Essa discussão é, portanto, paralela, ao avanço do neoliberalismo enquanto lógica capitalista, posicionado contra os avanços

da sistematização de reivindicações que visam a superação das negações, das opressões, no âmbito do Estado e nas proposições de políticas públicas (CABRAL NETO, 2012).

As intervenções do Estado mediante políticas públicas podem ser observadas em meio a uma série de medidas autoritárias, conservadoras e assistencialista da ordem capitalista hegemônica. Nessas, as mulheres são subsumidas em duplicidade a um emaranhado de ordenações acríticas e a-históricas dentro de um processo no qual predomina a dominação pelo capital e a discriminação sexual. Tais medidas se revelam de formas exacerbadas nas contradições do capitalismo entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre essas as de educação e formação para o trabalho quando direcionadas à população mais pobre do país.

O texto está organizado por esta introdução, que se posiciona diante do debate temático no cenário educacional brasileiro e expõe a organicidade da estrutura textual. A seguir, procedemos a uma breve abordagem histórica das políticas educacionais no Brasil, com foco na educação profissional, tendo como parâmetro a compreensão da formação do Estado brasileiro e das relações estabelecidas com os projetos societários em disputa, em cujos cerne encontram-se o trabalho e a educação como categoriais fundantes e necessárias à condução de políticas públicas e à manutenção do Estado - imerso em um modelo de capitalismo que exclui os mais pobres. Apresentamos o Proeja e enveredamos pela produção do conhecimento construída sobre este e o Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas de educação profissional, no âmbito das políticas públicas sociais, explicitando como se deu a concepção desses Programas em face do contexto em que essas políticas públicas foram tecidas no Brasil, considerando como recorte temporal os anos pós 1990 e a primeira década dos anos 2000.

Por fim, apresentamos as considerações finais e, nelas, sinalizamos as limitações e avanços que o Proeja e o Programa Nacional Mulheres Mil foram assumindo em seu percurso histórico no âmbito dos Institutos Federais, de forma específica no IFRN, o que demonstra as interfaces deste nas políticas públicas para a educação profissional.

PARA COMPREENDER O PROEJA E O PROGRAMA MULHERES MIL

Para a compreensão das políticas de educação profissional para jovens, adultos e mulheres especialmente, a análise deve considerar reflexões sobre a organização social e os interesses da economia capitalista, os quais reservaram lugares para o trabalho e a educação. Por meio desses dois construtos históricos, é evidenciada a divisão social entre os que pensam e os que executam, entre jovens e adultos, entre homens e mulheres, entre pobres e ricos como condição para reforçar a relação entre os que conduzem a dominação e os dominados (ANTUNES, 2006).

Ao tratarem da relação trabalho e educação, autores como Manfredi (2002), Moura (2009; 2012; 2013), Frigotto (2008), Saviani (2003), entre outros estudados para a elaboração deste trabalho, afirmam que o projeto educacional assumido no curso histórico do Brasil se constitui em uma estratégia fundante para a consolidação do projeto societário do capital para o país, uma vez que seu arcabouço se apresenta de forma dual: uma educação propedêutica, científica para a elite dominante, e uma educação elementar e instrumental, destinada aos que pertencem ao grupo social de menor poder econômico, ou seja, os pobres, os trabalhadores, as mulheres e os jovens principalmente. É assentada, nessa perspectiva, que a formação profissional no cenário da educação brasileira tece sua organização política e administrativa não obstante o desenvolvimento das ações políticas, como o Proeja e o Programa Mulheres Mil, que não ocorreram fora das finalidades do capitalismo em desenvolvimento no país. Daí advém a consciência de que, ao explicá-los em um determinado contexto espaço-temporal, não damos conta da explicação do todo, mas apenas de uma parte de uma totalidade complexa.

O PROEJA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nos anos 2000, as ações decorrentes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) associadas às lutas e às conquistas consolidadas na agenda governamental das políticas de educação, ampliaram as possibilidades de inclusão da EJA no plano da educação profissional. Disso, resultou, por exemplo, a implementação do Proeja, sendo instituído por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, conforme mostra Moura (2009). Assim, em sua formulação, o Proeja tinha como objetivo se constituir como uma política de inclusão social emancipatória, partindo da compreensão de que a escola é um *locus* integrante e atuante nas dinâmicas sociais. Desse modo, deveria contribuir para o desenvolvimento das vocações produtivas e das potencialidades de desenvolvimento regional, envolvido em ações de sustentabilidade sociocultural, econômica e ambiental.

Pretendia, ainda, do ponto de vista político-governamental, oferecer as condições para a inclusão da população em suas ofertas educacionais; para a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas de educação públicos; para a ampliação do direito à educação básica pela universalização do Ensino Médio; para o trabalho como princípio educativo; para a pesquisa como fundamento da formação; e condições geracionais: de gênero e das relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos de como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido,

[...] um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melho-

ria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em política educacional pública do estado brasileiro (MOURA, 2009, p. 02).

De fato, o Proeja se constitui como um importante indicador de ações sistêmicas das políticas de educação para a modalidade de educação de jovens e adultos, tanto no que concerne à oferta, quanto no que se refere às concepções e práticas dos profissionais que atuam nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem. Ademais, desde 2009, o Programa vem consolidando a produção de monografias e livros que discutem a problemática da educação profissional articulada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. A exemplo, podemos destacar que o Proeja tem sido objeto de reflexões, inquietações e produção do conhecimento no campo da educação profissional pelos professores e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), com base nas pesquisas realizadas pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (Nuped), assentado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Essa produção vem discutindo diferentes aspectos do Programa em estudos desenvolvidos e publicados em artigos, livro, a saber: *Especialização Proeja em foco: cenários e interfaces, organizado pelos professores do PPGEP*, de José Mateus do Nascimento e Ana Lúcia Sarmiento Henrique, com a participação de vários outros professores e mestrandos do Programa e convidados; além de dissertações de mestrado, conforme apresentadas no Quadro 01.

Quadro 1: Dissertações – PROEJA/PPGEP/IFRN -2015-2019

Ano	Título	Autor
2018	Tecnologias da informação e comunicação nas práticas docentes no Proeja do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP): limites e possibilidades para formação humana integral;	Dediane Cristina de Sá Mororó
2016	O currículo do curso de Comércio-Proeja do IFRN/Campus Natal Zona Norte: identificando avanços, analisando dificuldades;	Maria Adilina Freire Jeronimo de Andrade
2015	Práticas pedagógicas significativas no curso de Edificações Proeja do IF Sertão – PE – Campus Petrolina;	Luzinete Moreira da Silva
2015	O PROEJA como inquilino: impactos preliminares do processo de implementação do programa no IF Sertão PE Campus Petrolina 2006-2013	Antônio Marcos da Conceição Uchoa.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações do Memoria - Repositório Institucional do IFRN (2018).

A produção do conhecimento edifica a importância e a reflexão sobre as políticas de inclusão e materialização do Proeja e das políticas públicas de educação para jovens e adultos, no processo formativo da escola pública, como possibilidade da formação humana integral, na perspectiva da inserção no mundo do trabalho, visto que a produção do conhecimento ganha sentido quando se torna reveladora da realidade sem omitir as contradições desta em suas explicações do real.

Frigotto (2016) aponta que o Proeja, após um ano de vigência e da sua renovação, passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 5.840/2006, deixando de ser exclusivamente ofertado pelas instituições federais de ensino e passando a ser oferecido por outras redes, tais como redes de ensino

estadual e municipal e, ainda, pelo setor privado por meio do Sistema S.⁵⁰

O referido Programa foi criado com o intuito de ofertar cursos de Educação de Jovens e Adultos integrados à Educação Profissional, com o objetivo precípua de tentar reparar a ausência estatal e oferecer oportunidade àqueles que não concluíram seus estudos na idade regular. Um dos desafios do Proeja é integrar três campos de educação que, historicamente, não estão próximos, quais sejam: a formação profissional técnica de nível médio, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Para Baracho e Silva (2007, p. 53), o “Proeja viabiliza uma ampliação na qualidade da educação básica, por considerar-se uma política de educação inclusiva, na medida em que solicita e até obriga, principalmente, as Escolas Federais do Ensino Tecnológico a ofertarem vagas para o trabalhador adulto.”

Uma avaliação rápida e despreziosa do Programa ora em discussão mostra, de certa forma, falta de determinação política na consolidação de programas como este, como também do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como projeto de educação para os segmentos pobres da população. Podemos, então, atribuir a descontinuidade do Proeja em alguns espaços à falta de vontade política em fazer educação de qualidade, considerando-se ser esta, também, uma das causas de programas e projetos manterem sua continuidade independente do governo que está no poder do Estado. Contudo, reconhecemos que, historicamente, a política educacional brasileira caracteriza-se pela descontinuidade das ações previstas em planos, programas e projetos. O Proeja é um exemplo dos desacertos da educação, pois as políticas, antes mesmo de serem avaliadas, se submetem ao risco de serem interrompidas e/ou extintas, basta que mude o governo do país.

50 Integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Sesi – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

Em que pese reconhecermos alguns avanços no campo da educação na primeira década deste século – a implementação do Proeja pode ser considerada uma delas –, dados oficiais, entre os quais em publicações da Unesco em Brasil (2007) e Brasil (2008), mostram que a EJA não ocupa, ainda, uma posição privilegiada no conjunto das políticas de educação e os sujeitos vinculados a essa modalidade de ensino são marginalizados nas esferas econômicas e educacionais. Encontram-se, portanto, em situação de vulnerabilidade social e econômica, visto que são privados do acesso à cultura letrada e aos bens materiais, comprometendo, assim, sua participação no mundo do trabalho, da política e da cultura, sendo, pois, privados dos bens de cidadania.

Frigotto (2016) aponta a perspectiva de um processo de deslocamento e liquidação da política do Proeja, tendo em vista a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que sinalizou a redução da EJA com direito à educação básica “universal e unitária” na perspectiva de uma formação aligeirada e restrita de preparar apenas para o trabalho mais simples e de menos complexidade, tanto do ponto de vista técnico, como da perspectiva da formação humana integral.

O PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ademais, nesta pesquisa, investigamos o Programa Nacional Mulheres Mil⁵¹ no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil, por se tratar de uma política pública destinada ao público feminino. Essa política se constitui em desafios políticos, sociais, culturais e pedagógicos. São desafios políticos, sociais e culturais por considerarmos a garantia instituída pelo aporte legal da Constituição Federal de 1988 e demais documentos que a sucedem, observando o direito à educação em sua pleni-

51 O Programa Nacional Mulheres Mil, oficializado mediante Portaria nº 1.015/2011. Informa-se que no presente texto, o Programa será citado, também, pela expressão “Mulheres Mil”.

tude para os cidadãos brasileiros como dever do Estado, legalmente instituído, portanto, para homens e mulheres. Porém, esse direito à educação só poderá ser garantido mediante o acesso, a permanência e o êxito aos e nos serviços educacionais guiados por políticas públicas e financiados pelo Estado com essa finalidade. São desafios pedagógicos, pela sua essência, por se tratar de uma ação educacional cujos objetivos e formas metodológicas e organizacionais de transmissão de saberes e modos de ação ocorrem em função da formação humana e envolvem planejamento, monitoramento, avaliação e certificação, referindo-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social, em conformidade com uma perspectiva de educação como ato político e como fenômeno social e complexo, como expõe Libâneo (2008).

Contudo, é necessário esclarecermos que, embora a Ciência Política compreenda que política de gênero implica um delineamento mais amplo de sujeitos, inclusive, mulheres, a abordagem dada ao Programa Nacional Mulheres Mil se assume como política de gênero, porém, sua ênfase é apenas em mulheres e não na amplitude social, cultural e econômica que a denominação de gênero denota nos estudos acadêmicos e científicos.

Assim, a análise pauta-se na crítica sobre este Programa, reconhecendo que ela é construída em meio à sociabilidade capitalista que tem a educação como processo de escolarização submetido à reprodução de relações sociais alienadas e postas ao domínio do capital para o mercado econômico, camuflado como de trabalho. Dessa forma, reconhecemos que, ao difundir seus ideais, se diversifica sua função de acordo com seus interesses no transcorrer da história. Esse capital de forma contraditória vai, ao mesmo tempo, defender que a educação pode estabelecer uma relação intrínseca e, de certa forma, autônoma com o trabalho, pelo fato de o homem – ser histórico e social – poder também se constituir como agente ativo para encontrar nas alternativas dadas a liberdade como possibilidade de ação; podendo as políticas públicas produzirem distintos resultados: ora são adequados, ora contrários aos postos pelo capital como fins a serem alcançados em sua materialidade.

Por consequência, constituem-se em forças antagônicas que vão interferir na desconstrução da ordem vigente, tornando-se, assim, instrumento de transformação. Seria, assim, a educação assumida em seu caráter revolucionário, sendo instrumento de transmissão de produção do conhecimento construído historicamente para apropriação dos sujeitos como forma de ascensão para a vida em sociedade e produção da existência pelo trabalho. Tem, ainda, a capacidade de formação individual e coletiva, mas, sobretudo, de transformação social, capaz de permitir aos filhos da classe dominada – a dos trabalhadores – o acesso ao saber que lhes fora negado, agora em favor da conquista de sua consciência de classe. Nesse contexto, compreendemos que a escola, *locus* privilegiado de produção do conhecimento, no conjunto da ação pedagógica, assume um papel decisivo na construção dessa consciência.

Dessa forma, analisar uma política pública educacional brasileira voltada às mulheres, nos remete à análise da educação como parte “constituída e constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas” (FRIGOTTO, 2008, p. 25). Isso nos impele à análise histórica da educação como direito em nosso país, visto que, na sua constituição como nação, a oferta da educação não foi instituída para todos os sujeitos sociais. Com essa perspectiva, é necessário refletir acerca do que se encontra previsto no ordenamento jurídico internacional e nacional.⁵² É necessário, também, inserir nessas reflexões a pauta da agenda de lutas dos movimentos sociais, quando esses assumem a educação como direito social fundamental para todos os seres humanos, independente de etnia, faixa etária, religião, gênero, situação financeira e jurídica.

Tal direito social constitui-se em um componente da dignidade humana, alicerce de relações democráticas, destacando-se o que está preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil: “Art. 205 - A educação, direito

52 Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas); Constituição Federal do Brasil de 1988, são, entre outros, documentos de relevância para esta discussão.

de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Afirmamos que a literatura pertinente à temática é enfática ao reconhecer que o fim dos anos 1970 e início dos anos 1980 se delinearam como o tempo/espço em que os estudos sobre políticas públicas advieram e ganharam centralidade no Brasil. Esse período é compreendido como o de transição do regime ditatorial para o início da redemocratização do Brasil. No campo das Ciências Sociais, foi possível a afirmação de um campo investigativo vinculado, sobretudo, às Ciências Sociais e Humanas, de forma específica, à Ciência Política e à Sociologia Política.

Assim, debruçarmo-nos sobre questões voltadas para políticas públicas de educação profissional para mulheres exige uma postura de entendimento das demandas sociais e das ações governamentais. Isso nos permite dizer que analisar uma política pública é analisar uma construção social em que estão presentes disputas de interesses. Dessa maneira, conhecer melhor as políticas educacionais representa conhecer melhor o papel do Estado e as disputas pelo poder no interior deste. Além disso, representa, também, compreender como se forjou a sociedade e como se deu a sua organização através de um conjunto de dados e de fatos que se articulam por meio de múltiplas relações determinadas em níveis sociais, econômicos e culturais em espaços históricos que podem ser analisados para além da visão burguesa do mundo.

Conforme a literatura consultada, as nações que constituem a América Latina, entre elas, o Estado Brasileiro, foram forjadas na direção das ações de dominação exercida pelas classes dominantes. Essas que protagonizam mudanças sociais, econômicas e políticas empreendidas a partir do aparelho estatal e de acordo com seus interesses vinculados ao sistema de produção capitalista. Assim sendo, identificamos que os processos decisórios, ao longo da história, foram sendo realizados pelo Estado de forma autoritária e verticalizada, mas sempre em condições que colocam as camadas populares como subservientes ao poder hegemônico,

pois lhes imputam uma cultura que não é a sua. Essas são representações dos interesses burgueses nas suas mais diferentes formas, sempre pela interferência na constituição da sociedade brasileira, seja na economia, na cultura, nas relações de trabalho ou na educação. Portanto, temos o sistema capitalista como molde de constituição de Nação e de Estado no Brasil.

Com essa visão, Hirata (2002; 2003; 2007), ao analisar a relação educação - trabalho - gênero⁵³, explica a divisão sexual do trabalho, marcada pela qualificação, por meio de estratégias ideológicas que exaltam a condição do sexo masculino e, por vezes, negam e/ou mascaram a capacidade criativa do sexo feminino. Para esse último, são reservados itinerários formativos inferiores na divisão social do trabalho, assim como a ocupação de lugares mais produtivos e de destaque na hierarquia social é reservada para o sexo masculino.

Essa lógica de segregação social e sexual do trabalho é elemento balizador para a compreensão do papel da educação no contexto da sociedade capitalista, visto que o processo de formação e qualificação das mulheres importa ao capital. Nele, a educação é concebida como elemento determinante para sua hegemonia⁵⁴, ou seja, a área da educação é marcada por processos e relações de poder que visam a manutenção da ordem social desejada pelo capital. Scott (1995), ao discutir a condição de ser - de homens e mulheres -, afirma que estes são definidos nas relações de poder.

Na busca por uma compreensão histórica situada da questão em reflexão, vimos que, da condição de Colônia,

53 Neste trabalho concebe-se gênero à luz de Scoot (1995). Segundo a autora, o núcleo da definição de gênero repousa numa conexão integral entre duas posições: "(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOOT, 1995, p. 17). Assim, gênero seria uma construção social do que se constitui masculino e feminino, sendo deste modo produzido nas relações quase sempre desiguais que se estabelecem entre homens e mulheres no transcorrer da história da humanidade e nas formações societárias.

54 Aprofundar em: FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da Escola Improdutiva. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

perpassando ao Império até a República, Manfredi (2002) destaca que as iniciativas formativas propostas e mantidas pelo Estado brasileiro disciplinaram a ordem social vigente. Ela considera o processo gradual de industrialização pelo qual vem passando o país desde o início do período republicano aos dias atuais, e informa que esse influencia e, por vezes, determina, o modelo de formação de homens e mulheres. Nessa história, percebemos que as transformações socioeconômicas foram interferindo na organização da educação. No entanto, a educação profissional foi adquirindo uma racionalidade técnica em função das determinações organizativas capitalistas de trabalho, e as mulheres, para essa racionalidade, são aquelas incapazes de produzir de modo adequado as necessidades capitalistas.

Nessa linha reflexiva, observamos que a institucionalização formal da dualidade do sistema escolar ressalta uma sintonia com a divisão social do trabalho. A escola dual – sendo voltada à formação propedêutica e a outra centrada na formação instrumental – é resultante de uma série de medidas legais e político-institucionais engenhosamente articuladas e compromissadas com a legitimação dos interesses econômicos do poder hegemônico (MOURA, 2013).

Desse modo, a organicidade da educação profissional pelo Estado pode ser compreendida como uma das estratégias de controle social. Assim, o Estado, por meio da educação, vai assumindo a sua função, ocupando-se da parte que lhe é destinada quanto “à escolarização/qualificação da força de trabalho potencial e ativa” (GERMANO, 2011, p. 104) conforme as funções adquiridas por ele no contexto do projeto de desenvolvimento nacional/do capital.

Convém ressaltarmos que há, nesse bojo, ao longo da história, a presença dos interesses antagônicos à ordem burguesa e que defendem uma educação emancipadora, que possibilite aos jovens, homens e mulheres conhecimentos que permitam a compreensão da história e da condição social do povo brasileiro em suas lutas por igualdade e justiça social, de forma que se promovam transformações sociais, que permitam a busca por condições dignas e iguais de

vida. Como exemplos, citamos o Movimento dos Pioneiros⁵⁵, as diversas lutas travadas pelo movimento operário⁵⁶, o protagonismo dos movimentos sociais durante regime ditatorial militar implantado em 1964, bem como as lutas durante o processo de redemocratização pós ditadura; são movimentos que resistem ao poder hegemônico.

Nesse sentido, o embate que trava o movimento feminista no Brasil visa a garantia da igualdade de direitos sociais, civis e políticos, de forma que a realidade social das mulheres se transforme. Mas, qual realidade precisa ser transformada? Não temos a intenção de responder, pontualmente, a essa questão, porém nossas reflexões a têm como ponto de discussão.

A luta feminista persegue a promoção de mudanças significativas na vida das mulheres e meninas brasileiras, que priorizem a inclusão, a garantia dos direitos civis, políticos e sociais para elas. O Estado, enquanto promotor da ação pública, das políticas sociais voltadas ao bem comum, necessita acomodar em sua agenda a pauta de reivindicação, inserindo nela o ideário que reconhece a emancipação humana para as mulheres.

Neste arremate, citamos parte da fala da Maria Bethânia Ávila, da SOS Corpo, durante a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Mulheres, realizada em 2004: “Políticas Públicas para mulheres devem se constituir em uma política de Estado. Uma Política que deve ser um elemento estrutural da configuração de um estado democrático”.

Os documentos que resultaram das Conferências Nacionais de Políticas Públicas para Mulheres, realizadas em nosso país, apontam que prover a garantia para a população feminina brasileira de ações institucionalizadas que façam valer os direitos sociais é uma atitude que visa equa-

55 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930) traduziu a visão de um segmento da elite intelectual brasileira que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. O Manifesto, redigido por Fernando de Azevedo, contou com 26 signatários, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.

56 Aprofundar em Manfredi (2002).

cionar uma dívida social e histórica e que essa precisa ser vencida, visando à superação da negação de direitos. Constitui, também, caminho à autonomia, oportunidades e experiências que contribuam para o empoderamento das mulheres em busca da liberdade política e da igualdade de gêneros.

A garantia da educação e da profissionalização não deve se resumir ao atendimento dos interesses mercadológicos do capital. Os estudos de Hirata (2002; 2003; 2007) apontam que o acesso aos saberes científico e técnico pode contribuir para o enfrentamento das diferenças e da desvalorização das mulheres que ainda persistem no mundo do trabalho, atuando como reveladores das contradições do modelo de sociedade capitalista implantado no Brasil.

Em se tratando do Programa Nacional Mulheres Mil, neste capítulo, procuramos buscar algumas explicações no âmbito das políticas públicas de educação profissional para verificarmos como se encontra ancorado o Programa: em quais princípios sustenta-se? A que fins se destina? Sua operacionalização se estrutura em quais estratégias? Quais resultados projetam? Essas são as questões-chave das discussões empreendidas.

Identificamos a formulação de documentos normativos voltados à Educação, bem como a realização de eventos que selam compromissos sobre educação entre as nações, ancorados no ideário liberal de educação para todos e sob o patrocínio de instituições internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, entre outras. Nos eventos, encontra-se a Conferência de *Jomtien*, realizada em 1990, que centrou todas as atenções e definições de estratégias em torno do alcance da Educação Primária Universal (EPU) e da melhoria nos serviços de educação básica. Essa é considerada um marco paradigmático, que inaugura a era da chamada Educação Para Todos.

Registra-se, ainda, uma diversidade de outros eventos internacionais após a citada Conferência, tais como: as Conferências Mundiais e Ibero-Americanas de Educação, Sessões do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto

Principal para a Educação, Fóruns Internacionais Consultivos sobre Educação para Todos, Reuniões do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, Semanas de Ação Mundial ou Semanas de Educação para Todos e o Marco de Ação de *Dakar* em 2000. Tudo isso reforça a adoção de esforços coletivos e reitera os compromissos de assegurar as necessidades educacionais que, articuladas a outras ações, caminham para o enfrentamento da pobreza (BRASIL, 2014) e defende o desenvolvimento social e humano.

Esses eventos mundiais influenciaram as diversas reformas implementadas na educação brasileira nos anos pós 1990 e década seguinte. Contudo, quando se trata da educação profissional, o lastro teórico de sustentação das análises que subsidiam essa investigação é contundente em afirmar que as políticas traçadas articulam seus fins aos interesses do mercado de trabalho, a ponto de relativizar sua função quanto à exclusão social. Conseqüentemente, emerge a questão da superação do desemprego e da situação das populações consideradas vulneráveis e em risco social (MOLL, 2010).

O governo brasileiro, no Plano Plurianual de 2004-2007⁵⁷ e demais correlatos, estabeleceu os objetivos nacionais voltados para apoiar o crescimento econômico através da inclusão social e econômica de populações marginalizadas, especificamente nas regiões Nordeste e Norte e na circunvizinhança das grandes cidades, delimitando objetivos e metas específicos para as mulheres. Entendemos que o governo procurou alicerçar a construção social democrática com base na equidade e na promoção da cidadania. Nesse momento, reconheceu as questões de interesse das mulheres desfavorecidas, uma vez que empreendeu significativos esforços a fim de melhorar a educação pós-secundária e elementar.

No tocante à definição da agenda política voltada à educação profissional, o governo brasileiro assume, a partir dos anos 2000, a responsabilidade de expandir a rede

57 Lei nº 10.933/2004. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2004-2007/040811_lei_10933.pdf. (BRASIL, 2004).

de educação profissional e tecnológica. Isso veio fortalecer as redes federal e estadual com ações que compreendem a redefinição dos instrumentos jurídicos, que redefiniram também a forma de oferta da educação profissional, bem como possibilitaram a criação de programas educacionais específicos, alocação de recursos, reformas e construções de novas escolas.

Com relação à legislação, destacamos as ações que partem do que se encontra disposto nos Decretos n.º 5154/2005 e n.º 5.840/2006, que viabilizam a ampliação das possibilidades de itinerários formativos distintos: no primeiro, a oferta de Educação Profissional Integrada, Concomitante e Subsequente; no segundo, a definição de atendimento à população de jovens e adultos que não possuem educação básica e profissional, de a possuir na forma integrada.

Quanto à ampliação da rede federal, destacamos a transformação institucional dos Centros Federais de Educação Profissional e Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁵⁸ por meio da Lei n.º 11.892/2008, equiparando-os às universidades. Quanto ao Ensino Superior, percebemos a responsabilidade dos Institutos para com a formação de tecnólogos e docentes, em especial, a formação de professores da área de Ciências da Natureza e Matemática, umas das áreas com maior *déficit* na educação nacional.

A nova institucionalidade da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) abrange todo o território nacional e apresenta como missão assumir, no âmbito estadual, o fomento ao desenvolvimento educacional e tecnológico em elos de desenvolvimento regional, garantindo-lhe a manutenção da respeitabilidade junto às co-

58 O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, com sede em Natal possui atualmente 21 *campi* instalados, a saber: Natal Central, Natal Zona Norte (2), Natal Cidade Alta, Mossoró, Ipangaçu, Currais Novos, Santa Cruz, João Câmara, Pau dos Ferros, Caicó, Apodi, Macau, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Canguaretama, Nova Cruz, Ceará-Mirim, São Paulo do Potengi, Lajes, Parelhas e *Campus* De Educação à Distância. De acordo com a Lei, é uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação gozando das seguintes prerrogativas: autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar.

munidades onde se inseriam suas antigas instituições, cuja credibilidade foi construída ao longo da centenária história iniciada com as Escolas de Aprendizes e Artífices⁵⁹.

No âmbito da gestão institucional, os Institutos Federais buscam mecanismos participativos para a tomada de decisão com representantes de todos os setores institucionais e da sociedade. Com a criação dos Institutos Federais, a RFEPT aumentou, significativamente, a inserção na área de pesquisa e extensão, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade. Essa responsabilidade recai na oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, estimulando a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo. Além disso, se propõe a apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. No contexto mais amplo, contribui para as transformações da sociedade, tendo em vista que são nas relações sociais que são construídos os processos educacionais e laborais. Essa institucionalidade permitiu a adoção e a implantação de diversos programas educacionais de caráter profissionalizante (Projeto Político-Pedagógico do IFRN, 2012).

O Programa Mulheres Mil, enquanto política de educação profissional, foi, inicialmente, gestado como experiência, mediante acordos entre o Brasil e o Canadá. O projeto piloto ocorreu por meio de intercâmbio de conhecimentos cujos resultados foram considerados satisfatórios e, devido à ampliação da RFEPT, foi permitida sua institucionalização pela Portaria do Ministério da Educação nº 1.015, do dia 21 de julho de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 22 de julho, seção 1, página 38, assumindo a denominação de Programa Nacional Mulheres Mil, cuja implantação dá-se, prioritariamente, na Rede Federal.

Por se tratar de uma ação governamental que envolve questões de educação e gênero, é importante ressaltarmos que sua agenda de formulação não advém dos movimentos sociais e/ou feministas em diálogo com o poder público no Brasil. Seu advento emerge no bojo das relações e intercâmbios interna-

cionais. Os documentos oficiais e as produções correlatas, ao apresentarem como se deu a organização do Programa, revelam seus princípios, finalidades, estratégias e metas e, ao mesmo tempo, apontam os indícios que reforçam como se deu a sua agenda política.

A experiência inicial do Programa Mulheres Mil ocorreu por meio de uma parceria bilateral entre o Brasil e o Canadá. Essa resultou da cooperação entre a Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), que, durante cinco anos (2000 a 2005), vinha desenvolvendo uma variedade de programas de capacitação profissional, tendo os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet) como *locus* de ensino e de aprendizagem e aperfeiçoamento dos conhecimentos construídos (BRASIL, 2011). Conforme afirma França, membro da Direção Nacional do Mulheres Mil, na obra *Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão*, “Mulheres Mil significa, também, cooperação internacional de grande sucesso, o relacionamento com um país chamado Canadá, que representou e representa características e valores que são tão significativos para as nossas vidas” (BRASIL, 2011, p. 10).

Nessa conjuntura, no momento inicial, a ACCC canadense assumiu o papel de coordenação das ações. Entre elas, destacam-se o trabalho junto ao Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet) e a realização de dois *workshops* nacionais com a SETEC/MEC e Concefet. Os parceiros canadenses construíram uma forte relação de confiança com a SETEC/MEC, Concefet e a emergente Rede Norte e Nordeste de Educação Federal Tecnológica (REDE-NET) nas Regiões Nordeste e Norte⁶⁰. Isso permitiu a vivência de experiências formativas dentro dos Cefet. Assim, afirma França⁶¹, sobre a cooperação com o Canadá:

60 A Redenet, nos documentos consultados acerca do Programa Mulheres Mil se constitui uma rede que congrega os Cefet do Norte e Nordeste do Brasil. Disponível em: www.mec.gov.br.

61 Sérgio Luiz Alves de França, citado em BRASIL (2011), como Membro da Direção Nacional do Projeto Mulheres Mil.

País amigo que pensa um mundo mais inclusivo, equânime e justo; que sonha e luta para que as desigualdades sociais, regionais, econômicas sejam reduzidas e, quem sabe, eliminadas. Cooperação exitosa que evidencia um Canadá, nas relações com seus parceiros, focado em ações sustentáveis, baseadas no respeito, no compartilhamento, na transparência, na sensibilidade e no profissionalismo. [...] O Mulheres Mil representa tudo isso, mas tem algo de mais significativo: ele evidencia o valor das pessoas, dos companheiros e dos parceiros. Pessoas que, nos seus mais diferentes papéis de participação, deram o que têm de melhor, doaram-se em sua totalidade. Transformaram pequenas sementes em grandes árvores fortes e saudáveis, tiveram a capacidade de mostrar que é possível fazer a revolução da justiça social pela educação, com as armas que deveriam ser sempre utilizadas, as armas do conhecimento, da sensibilidade, da solidariedade e do profissionalismo. (BRASIL, 2011, p. 11).

O Programa Mulheres Mil, no princípio, foi concebido como estratégia de enfrentamento às desigualdades sociais e de gênero, mediante uma oportunidade comercial canadense que envolvia intercâmbios de experiências e conhecimentos no campo da formação profissional. Assim, relata *Jos Nolle*⁶², diretor de Desenvolvimento Internacional do *Niagara College*, em uma produção do governo brasileiro (BRASIL, 2011):

62 JOS NOLLE, citado em BRASIL (2011) e *Association of Canadian Community Colleges Annual Report (2009-2010)* como Diretor de Desenvolvimento Internacional do *Niagara College*.

Para mim, a motivação para participar de projetos como o Mulheres Mil começou há 30 anos, quando fui como jovem da Europa para trabalhar na África do Sul, durante meus estudos universitários. A África, na época, estava sob o regime do *Apartheid*, onde 10% da população tinha direitos e 90% não tinha nenhum direito. Viajei por partes da África, Ásia e América do Sul. Para mim, um jovem entre 23 e 24 anos, foi uma transformação, porque vi que existiam muitas injustiças.

[...] No *Niagara College* é interessante porque parte de meu trabalho é na área comercial, para trazer estudantes para estudar no Niagara. Outra parte é na área de desenvolvimento nacional por meio da educação e treinamento. E com minha experiência na América do Sul e na África tentei buscar parceiros em projetos com foco nas pessoas que não têm acesso à educação. Então, quando realizamos o primeiro projeto no Brasil, o objetivo principal foi estabelecer parcerias. Durante esse período, eu tive a sorte de começar um trabalho com o Sérgio França, em Natal. Naquela ocasião, já discutíamos assuntos mais sociais e o papel dos Cefets, que não conseguiam atender as pessoas desfavorecidas, porque tinha seleção que era muito concorrida e só entravam os melhores.

A experiência do Curso de Extensão de Camareira, destinado à Capacitação de 30 senhoras mães de alunos do Projeto Fraldinha⁶³, assumida pelo Centro Federal de Edu-

63 Projeto de Extensão Fraldinha – criado em 1992 e mantido até os dias atuais. O Projeto de Extensão destina-se a adolescentes em situação de vulnera-

cação Profissional e Tecnológica do Estado do Rio Grande do Norte (Cefet/RN) em 2005, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em parceria com *Niagara College* do Canadá, constitui o nascedouro do Programa Mulheres Mil (Projeto Mulheres Mil/ACCC/ Setec-MEC, 2007). No entanto, a essa experiência, aliam-se as *expertises* de consultores do governo brasileiro e canadense. Essa junção da experiência da RFEPT com os saberes produzidos no *Niagara College* do Canadá foram encorpendo a proposição da própria Rede brasileira por meio da sistematização, apresentação e implementação de um projeto piloto. Assim, descreve França (2011):

[...] foi assim que, em 2003, com o insucesso e as fragilidades de um pequeno projeto de cooperação do Brasil com o Canadá, foi possível um encontro com uma pessoa especial, sensível, perspicaz, parceiro e hoje um grande amigo, o *Jos Nolle*, que, com sua visão prospectiva, acreditou no antigo Cefet-RN e no novo Presidente que assumia o governo brasileiro, possibilitando assim a conclusão positiva da última etapa do projeto e do resgate da confiança mútua e do profissionalismo entre os dois parceiros, elementos esses base necessária para a continuidade e ampliação da nossa cooperação. O passo seguinte foi construir um projeto piloto que permitiria a continuidade e ampliação da experiência anterior e o compartilhamento da metodologia ARAP. Foram envolvidos mais quatro Cefets das regiões Norte e Nordeste: Bahia, Amazonas, Ceará e Pará Instituições que em conjunto com nossos

bilidade social que encontra-se no entorno CEFET-RN (Escola Técnica de Natal), atualmente IFRN *Campus* Natal Central. O Projeto atua com atividades esportivas. Disponível no *site* do IFRN – www.ifrn.edu.br, acesso em julho de 2015.

parceiros canadenses possibilitaram a formatura, em 2005, daquelas 60 mulheres lá em Natal, consolidando com pleno sucesso o projeto. (BRASIL, 2011, p. 12).

Ainda para França (2011), foram os resultados da experiência com as mulheres no Cefet-RN, em 2005, que forjaram a aceitação e a aprovação subsequente do Projeto. Em suas palavras:

Os resultados alcançados nos deram forças para acreditar que podíamos ir além, fazer mais, chegar a mais mulheres, romper novas fronteiras e construir um projeto que pudesse ser referência no processo de políticas afirmativas, inclusivas e de equidade, focado especialmente nas mulheres brasileiras que, na nossa visão, eram e são elementos-chave no processo de estruturação das famílias, das comunidades e de todo o seu entorno. Com esta compreensão, passamos então para uma urgente, exigente e nova etapa. Tivemos que elaborar e submeter o Projeto Mulheres Mil às agências e órgãos de governo dos dois países. E aí veio à tona o que nós tínhamos de melhor e que iríamos ver no decorrer de todo o processo de implantação e do nosso projeto: as pessoas. Em uma semana, o *Bernard Lachance*, a *Marti Jurmain*, a *Márcia Moreschi*, o *Gutenberg* e eu sistematizamos todo o processo, gerando um documento que materializava as experiências, o domínio, o conhecimento e a visão dos nossos dois países. Projeto aprovado, implantado nos 13 estados das regiões Norte e Nordeste, veio o gran-

de desafio, que era fazer acontecer, efetivá-lo, realizá-lo, mas veio também, paralelamente a tudo isso, uma confirmação: nós tínhamos em mão as melhores pessoas e as melhores equipes. Os *Colleges* e os Institutos estavam presentes, nós tínhamos a ACCC, a CIDA, a ABC, o MEC e a Setec. Tínhamos também os melhores estrategistas, comunicadores, executivos, técnicos, professores, alunos e as nossas alunas. E aí a conclusão não poderia ser diferente. Todos já sabem: sucesso, resultados e impactos muito além do esperado. (BRASIL, 2011, p. 12).

Dessa iniciativa de colaboração bilateral entre o Canadá e o Brasil, por meio da CIDA/ACDI e da ACCC e o Brasil e por intermédio da Agência Brasileira de Cooperação (ABC/MRE), foi construído o projeto a ser implantado nos estados brasileiros das regiões Norte e Nordeste, cuja vigência seria de 2007 a 2010. A experiência propunha o desenvolvimento de competências nos Cefet, nas regiões citadas, visando desenvolver ferramentas, técnicas e o currículo para oferecer, em um período de quatro anos, a um mínimo de 1000 mulheres desfavorecidas, os serviços de acesso, capacitação e relações com empregadores que lhes permitissem entrar ou progredir no mercado de trabalho (BRASIL, 2011).

Os objetivos a serem alcançados e a nomenclatura do Programa foram sendo delineados à medida que as ações se desenvolviam. Assim, assinala Moreschi, ex-gerente executiva do Programa Mulheres Mil e gerente de projetos da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI):

[...] Vislumbrávamos que esse era o caminho, e seus resultados e alcance seriam a transformação das mulheres que participariam do projeto em verdadeiras cidadãs, com autoesti-

ma elevada e donas da sua própria história, ou seja, seriam ‘mulheres nota mil’. Então, o título do projeto não se refere ao quantitativo de mulheres formadas, mas expressa o avanço, a conquista que as elevaria a um novo patamar e à dignidade. Não há tradução para tal expressão no idioma inglês e para o documento canadense ficou ‘*1000 Women*’ (BRASIL, 2011, p. 19).

Na análise dos documentos oficiais, identificamos que a finalidade da ação governamental reside em promover a inclusão social e econômica de mulheres desfavorecidas nas regiões Nordeste e Norte do Brasil, permitindo-lhes melhorar o seu potencial de trabalho, suas vidas e as vidas de suas famílias e comunidades.

O financiamento da iniciativa - do projeto piloto - foi de responsabilidade da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA), tendo ocorrido mediante suporte de investimento partilhado, cuja totalidade é de \$ 6.653,729 (seis milhões, seiscentos e cinquenta e três mil e setecentos e vinte e nove dólares), assim composto: \$ 2.145,707 (dois milhões, cento e quarenta e cinco mil, setecentos e sete dólares) solicitados à CIDA e às contribuições responsabilizadas aos parceiros, cuja participação deu-se da seguinte forma: Brasil: \$ 4.057,390 e Canadá: \$ 450,632. Registramos, também, o trabalho voluntário e as doações como estratégia de captação de recursos materiais e humanos, por meio das parcerias locais, não quantificadas (Projeto Mulheres Mil/ACCC/ Setec-MEC, 2007).

Podemos afirmar, assim, que o Mulheres Mil, em âmbito nacional, ocorreu por meio da atuação de órgãos e agências governamentais, em parceria com os Cefet, atualmente Institutos Federais (IF) vinculados à Redenet. Estes, por sua vez, buscaram parcerias com instâncias não governamentais, motivadas pelas necessidades operacionais (administrativas e pedagógicas) relacionadas à execução dos subprojetos (BRASIL, 2011). O Quadro 1 relaciona os subprojetos desenvolvidos nas regiões Norte e Nordeste.

Quadro 1: Quadro com os Subprojetos “Mulheres Mil” por Estado, referente à 1ª iniciativa, considerada experiência piloto – 2007, nos Estados das Regiões Norte e Nordeste do Brasil - 2016

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)	Denominação do projeto	Área de Formação
IF do Amazonas – IFAM	Transformação, Cidadania e Renda	Turismo
IF de Rondônia – IFRO	Biojóias – Rede de Vida	Artesanato
IF de Roraima - IFRR	Inclusão com Educação	Alimentos
IF de Tocantins - IFTO	Cidadania pela Arte	Artesanato e Bioarte
IF de Alagoas –IFAL	O Doce Sabor de Ser	Alimentos
IF da Bahia - IFBA	Um Tour em Novos Horizontes	Turismo e Cuidador de Idoso
IF do Ceará – IFCE	Mulheres de Fortaleza	Turismo, Manipulação de alimentos e Governança
IF do Maranhão-IFMA	Alimento da Inclusão Social	Técnicas de conservação e manipulação de alimentos
IF da Paraíba –IFPB	Desenvolvimento Comunitário – Impacto na Qualidade de Vida e Ambiental	Pesca, Artesanato e Meio ambiente
IF de Pernambuco – IFPE	Culinária Solidária	Culinária
IF do Piauí – IFPI	Vestindo a Cidadania	Moda e confecção
IF do Rio Grande do Norte - IFRN	Casa da Tilápia	Beneficiamento do couro do peixe, Alimentos e Artesanato
IF de Sergipe - IFSE	Do Lixo à Cidadania/ Pescando Cidadania e Arte	Artesanato com reaproveitamento de resíduos sólidos e Arte na culinária

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere à metodologia voltada à operacionalização do Mulheres Mil, podemos afirmar que resulta da junção da *expertise* das instituições canadenses com a dos Cefet. As instituições de ensino canadenses contribuíram ao socializarem a metodologia de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP), mediatizadas por estratégias que garantiam o acesso, a permanência e o êxito ao lidar com populações em situação de vulnerabilidade social. A ARAP encontra-se definida, no corpo do Projeto Piloto Mulheres Mil/ACCC/Setec-MEC (2007, s/p), “como um processo que usa uma variedade de ferramentas para auxiliar as pessoas a identificar, articular, documentar e demonstrar aprendizagem com a finalidade de ganhar reconhecimento das instituições educacionais, empregadores ou organizações de credenciamento”.

No livro intitulado “Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão” (BRASIL, 2011), vimos que os Institutos Federais, que detinham habilidades semelhantes às das faculdades e institutos parceiros canadenses, se colocavam desafiados no tratamento de populações desfavorecidas e marginalizadas, uma vez que se distanciaram no percurso histórico de suas origens, ou seja, atender aos trabalhadores, como instituição de ensino voltada para as classes desfavorecidas e, em alguns moldes, como medida protetiva – atender aos desvalidos da sorte. Os antigos Cefet, atualmente IF, projetavam-se no país como instituições que atendiam a um público diferenciado, devidamente selecionado a partir de conhecimentos técnicos e científicos.

Para os idealizadores do Programa Mulheres Mil, o desafio institucional, político e pedagógico consistia em desenvolver sistemas de informação, infraestrutura, políticas internas e procedimentos que possibilitassem personalizar ou desenvolver e implementar ferramentas e técnicas para atender às mulheres, vítimas históricas do processo de exclusão social, como também proporcionar capacitação personalizada para atualização e verticalização acadêmica, desenvolvimento de habilidades técnicas, de pesquisas aplicadas, de programas de formação continuada de docentes e de material didático contextualizado.

As instituições precisavam, também, desenvolver relações formais com a comunidade empregadora (trabalho for-

mal), traçando metodologias para desenvolver programação voltada às necessidades do empregador e do público-alvo.

O discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, nesse cenário – o das mulheres trabalhadoras - está presente nessas instituições e constituiu um princípio orientador, visto que visava a oferta de uma modalidade educacional que disponibilizasse àquelas que vivem do trabalho uma oportunidade de certificação profissional articulada a uma inclusão subordinada às cadeias produtivas.

O Mulheres Mil, na sua essência, é submetido à ideologia da empregabilidade, que, em termos de desenvolvimento educacional, significa mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferecem, conforme explica Moll (2010).

Na operacionalização dos seus objetivos e finalidades mediante a aplicação do ARAP, as mulheres desfavorecidas atendidas pelo projeto tinham a oportunidade de articular um objetivo de emprego, identificar e documentar a aprendizagem relevante para o objetivo definido e teriam a aprendizagem avaliada e reconhecida por educadores ou empregadores.

A metodologia do ARAP foi desenvolvida pelo acúmulo e sistematização de conhecimentos desenvolvidos pelas instituições de ensino técnico do Canadá, os *Community Colleges*:

[...] pelas experiências de promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas naquele país ao longo de dez anos. O sistema canadense é denominado Sistema ARAP e consiste, em linhas gerais, em certificar todas as aprendizagens formais ou não formais e proporcionar a qualificação nas áreas necessárias à complementação da qualificação (BRASIL, 2011, p. 03).

Assim, verificamos que a aproximação com a metodologia do sistema ARAP resultou de formações realizadas no Canadá e na experiência de Natal, Salvador, Manaus,

Belém e Fortaleza, conforme descrito:

[...] Durante as visitas ao Canadá, no decorrer desse projeto, algumas pessoas do Ministério fizeram observação de RAP (Reconhecimento da Aprendizagem Prévia). Como a ACCC tinha um pouco de dinheiro, nós propusemos fazer algo na área de RAP. Nós iniciamos em Natal, na área de turismo, mas incluindo Salvador, Manaus, Belém e Fortaleza, e treinamos professores para um programa de inclusão social. *Martí Jurmain* deu o treinamento para os professores, e propusemos que eles fossem às comunidades e selecionassem mulheres, sem educação formal, mas que tivessem experiência de vida e de trabalho. (BRASIL, 2011, p. 14 e 15).

A metodologia de operacionalização para o Programa Mulheres Mil fora definida com base no Sistema ARAP (modelo canadense). Identificamos no Projeto Piloto (BRASIL, 2007) e no Guia Metodológico (BRASIL, 2012) uma sequência de processos que constituem a dinâmica operacional, inicialmente, no projeto, e, posteriormente, no programa. A seguir, relacionamos as etapas e suas especificações, conforme Quadro 02.

Quadro 2 – Metodologia de operacionalização do Mulheres Mil - 2007

ETAPAS	ESPECIFICAÇÕES DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS
Definição da Equipe Executiva	Equipe com característica multidisciplinar, responsável pela coordenação, sistematização e desenvolvimento das ações no âmbito das instituições ofertantes.
Diagnóstico	Levantamento das informações do <i>locus</i> de vida cotidiana e aprendizagem das aprendentes e da sensibilização da instituição para o reconhecimento e criação dos cursos profissionalizantes, articulados à vocação econômica regional (comunidade empregadora) e à demanda apresentada pelas mulheres, bem como à formação dos profissionais da instituição e dos parceiros para estabelecer a oferta dos cursos, com duração mínima de 160 horas.
Acesso	Desenvolvido por meio de princípios voltados à educação de adultos, mas também no reconhecimento de que as aprendizes desfavorecidas e não tradicionais exigem serviços educacionais especializados para encorajá-las a ingressar em estabelecimentos de ensino, permanecer em um programa de capacitação e prepará-las efetivamente para um emprego que seja significativo em suas vidas. O modelo do serviço de acesso inclui: (a) serviços e técnicas de busca que atinjam o público-alvo, identificando as mulheres em situação de vulnerabilidade, encorajando-as a ingressar no sistema de ensino; (b) serviços de ingresso que sejam confortáveis e formais para estas mulheres, respeitando suas origens e circunstâncias; (c) serviços de consulta e aconselhamento que permitam as mulheres analisar seus objetivos e barreiras de um modo realista; (d) serviços de avaliação que podem identificar e avaliar, de forma genérica, o conhecimento e as habilidades aprendidas, como também avaliar o conhecimento e habilidades técnicas, necessárias a um determinado setor de trabalho ou emprego; (e) serviços de encaminhamento e acompanhamento durante e após a capacitação das mulheres desfavorecidas, contribuindo para que as mesmas alcancem seus objetivos.

ETAPAS	ESPECIFICAÇÕES DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS
<p>Permanência</p>	<p>Formação Inicial e Continuada (FIC) de caráter profissional mediante um currículo articulado com os arranjos produtivo locais.</p> <p>Diálogo com o mercado de trabalho: construção de um currículo pautado nos objetivos da aprendiz com contribuições genéricas, de bases científicas, em que os programas incluíssem – Língua Pátria e uma Estrangeira-Matemática Básica aplicada, Conhecimentos de Informática Básica; Empreendedorismo para o Desenvolvimento de Negócios cooperativos; Educação Ambiental e Saúde da Mulher; Cidadania; Relações Humanas; Cooperativismo; Direitos da Mulher e conhecimentos voltados à profissionalização.</p> <p>Práticas Pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. Avaliação formativa, certificação profissional, realizada por meio de instrumentos que valorizem a organização e sistematização dos saberes. Dentre os instrumentos, volte-se a atenção ao portfólio⁶⁴.</p> <p>Incentivo ao protagonismo feminino.</p> <p>Aperfeiçoamento das competências já adquiridas no cotidiano, de forma que por meio de uma formação inicial - profissional – a aluna obtivesse um certificado profissional.</p> <p>Articulação de políticas afirmativas e inclusivas disponíveis no sistema público.</p> <p>Assistência estudantil por meio do auxílio transporte, material didático, uniformes e, em alguns locais, o espaço e atividades para os filhos enquanto as alunas estiverem em aulas.</p>

64 Coletânea de documentos, evidências nas distintas linguagens que organizados, sob uma lógica didática, destina-se ao processo de avaliação e certificação profissional. (BRASIL, 2011).

ETAPAS	ESPECIFICAÇÕES DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS
Êxito	<p>Acompanhamento sistemático, certificação apropriada e encaminhamento ao emprego por meio dos serviços formais de articulação com a comunidade.</p> <p>Os resultados esperados inserem-se no desenvolvimento de competências e valorização do individual de cada mulher no programa – com enfrentamento a situação social e econômica. O êxito resultaria nas competências adquiridas e desenvolvidas, capazes de produzir mudanças significativas na vida das mulheres e da sua família. Essas competências deveriam incluir os seguintes aspectos: (a) aumento da autoconsciência; (b) aumento da autoestima e autoconfiança; (c) novos conhecimentos e habilidades; (d) crescente habilidade para melhorar as vidas de suas famílias; e, (e) crescente habilidade para participar da vida social e econômica das comunidades onde vivem.</p>

Fonte: Elaboração a partir do Projeto Piloto “Mulheres Mil”

Assim, é necessário observar que esses resultados se unem à amplitude do compromisso da Rede Federal, representada pelos antigos Cefet, hoje, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assumido perante a sociedade, qual seja: ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, ofertar cursos em consonância com arranjos produtivos locais, estimular a pesquisa aplicada, ofertar cursos de licenciatura e programas de extensão.

De acordo com Tavares (2012), é inegável a contribuição que representa a expansão e interiorização dessas instituições de ensino que, antes, se concentravam nas capitais e nas regiões litorâneas do país, assim como o reordenamento de seus objetivos superando a função de qualificação de mão de obra, para, efetivamente, contribuir para a democratização do ensino e a melhoria da educação brasileira.

Dessa forma, no centro das disposições dos atores envolvidos no Mulheres Mil, deveria residir a vontade de construir, de forma completamente diferenciada, o que tem sido objetivo precípua da escola: promover melhorias individuais e comuns em prol de uma sociedade mais justa.

Ao ler os documentos disponibilizados, observamos que a referida iniciativa se constituía em compromissos com

as metas estabelecidas nos acordos internacionais para o enfrentamento das desigualdades sociais. Esse conjunto de ações estava contido no Plano Brasil Sem Miséria⁶⁵ e apresentava-se como uma ação afirmativa, inserida no conjunto das políticas públicas que visavam ao cumprimento dos acordos, convenções e planos de ação, assinados pelo Brasil, no âmbito internacional, com referência aos aspectos relativos à igualdade entre mulheres e homens. Tal premissa se justifica quando, na Portaria de implantação, se faz essa referência. Assim, encontra-se definido, no artigo 2º, da Portaria nº 1.015/2011, que institui o Programa, emitido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011, s/p):

[...] Art. 2º o Programa Nacional Mulheres Mil constitui uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria e terá como principais diretrizes:

- I – Possibilitar o acesso à educação;
- II – Contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres;
- III – Promover a inclusão social;
- IV – Defender a igualdade de gênero;
- V – Combater a violência contra a mulher [...].

Sendo um programa governamental incluído como uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria, assume a finalidade de ofertar cursos profissionalizantes para o público específico – as mulheres em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de cursos de formação inicial e continuada com carga horária mínima de 160 horas, que privilegiam,

65 O Plano Brasil sem Miséria, centra-se nas ações pensadas com vista a superação da extrema pobreza no país, percebendo que a pobreza não se resume a uma questão de renda, inclui a segurança alimentar e nutricional, educação, saúde, acesso a água e energia elétrica, moradia, qualificação profissional e melhora da inserção no mundo do trabalho. Essas dimensões tornam-se as prioridades a serem enfrentadas no combate à pobreza.

no currículo e na metodologia, temas como direitos e deveres das mulheres, empreendedorismo, economia solidária, saúde, elevação da autoestima, entre outros, buscando promover a inclusão produtiva, a mobilidade no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania.

As ofertas formativas eram, prioritariamente, de responsabilidade da RFEP, mas podiam ser assumidas por organizações privadas de serviço social, aprendizagem e formação profissional identificadas, como as do Sistema “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e entidades privadas sem fins lucrativos de reconhecida competência no campo da educação profissional.

Assim, de acordo com a discussão no campo da garantia de direitos e exercício da cidadania, numa perspectiva de emancipação do ser humano que fundamenta esta pesquisa, podemos afirmar que o Mulheres Mil traz elementos que, na sua organização, prevalece a ideologia da empregabilidade, pois defendem a inclusão social interessada. Desse modo, quando se articulam com os objetivos dos empregadores (do mercado/do capital), evidenciam os princípios, fortalecendo as estratégias políticas, pedagógicas, garantidoras da didática que atende à “fábrica”⁶⁶ (RAMOS, 2006; KUENZER, 2009). Por outro lado, vemos pontos que arrematam o acesso à educação emancipadora quando se promovem a abertura, a ampliação de oportunidades educativas para as mulheres, contribuindo, dessa forma, para o enfrentamento das profundas desigualdades existentes na educação das mulheres brasileiras, principalmente daquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, além de propor um currículo que permite a discussão de temáticas significativas para a formação política e cidadã das mulheres.

A parceria bilateral (Brasil-Canadá) também viabilizou o protagonismo do Canadá em outras ações, conforme indícios achados no *Association of Canadian Community*

66 Aprofundar a expressão didática da “fábrica” nas produções de Ramos (2006) e Kuenzer (2009).

*Colleges - Annual Report -2009-2010*⁶⁷ (2010, p. 10):

At the request of the Government of Brazil, ACCC participated in the organizing committee for the “World Forum of Vocational and Technological Education,” held in Brasília from November 23 - 27, 2009, which attracted more than 15,000 delegates from Brazil and around the world. Many Canadian college representatives participated as pannelists, including Nicole Rouillier of Cégep Marie-Victorin, April Krahn of Red River College, and Jos Nolle of Niagara College. During the event, meetings with representatives from Brazil’s council of federal institutes were held to discuss future partnership opportunities. Important focus during the Forum was given to the “Thousand Women” project being implemented by ACCC and Canadian colleges in partnership with the Ministry of Education in Brazil. This project is building the capacity of a number of Brazil’s federal institutes

67 "A pedido do Governo do Brasil, ACCC participou da comissão organizadora para o 'Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica', realizado em Brasília de 23 de novembro - 27 de 2009, que atraiu mais de 15.000 delegados de Brasil e ao redor do mundo. Muitos representantes universitários canadenses participaram como membros do painel, incluindo Nicole Rouillier de Cégep Marie-Victorin, April Krahn de Red River College, e Jos Nolle de Niagara College. Durante o evento, reuniões com representantes do conselho de institutos federais do Brasil foram realizadas para discutir oportunidades de parcerias futuras. Importante foco durante o Fórum foi dado ao projeto 'Mulheres Mil' a ser implementado pela ACCC e faculdades canadenses em parceria com o Ministério da Educação no Brasil. Este projecto está a construir a capacidade de um número de institutos federais do Brasil para desenvolver as ferramentas, serviços e programas que atraem mulheres desfavorecidas da aprendizagem, e permitir-lhes obter um emprego, ligando a sua formação com as necessidades dos empregadores". Tradução: *Association of Canadian Community Colleges - Relatório Annual – 2009 -2010* (2010, p. 10).

to develop the tools, services, and curricula that attract disadvantaged women to learning, and enable them to gain employment by linking their training with employers' needs.

Compreendemos que a concepção de educação que norteia o Programa Mulheres Mil assenta-se em princípios da formação profissional voltada para a instrumentalização técnica, necessária ao mercado, visto que seus fins se justificam na inserção imediata da mulher no mercado de trabalho. Todavia, é uma perspectiva ilusória, pois não existe esse mercado capaz de atender aquelas mulheres que receberam formação no programa. Vimos, por essa constatação, que a qualificação profissional mínima oferecida às mulheres mediante um currículo de curta-duração - 160 horas - materializa os ideais da política, uma vez que se inserem em processos educativos que comprovam a dualidade da educação no Brasil em processos que fortalecem a dependência e a precarização do trabalho (KUENZER, 2009), tão necessária ao sistema hegemônico e tão desumana para os que delas dependem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas são sinônimas de ações estatais, e, na estruturação do Estado brasileiro, compreendemos que este tem assumido suas funções concatenadas com os interesses do modelo produtivo hegemônico em detrimento das classes populares, procurando apaziguar os interesses antagônicos mediante políticas sociais sempre em perspectivas de inserção no mercado de trabalho como forma de amenizar conflitos.

No processo de construção das políticas públicas sociais implementadas ao longo da história, de forma mais específica, nos anos pós-1990, período de redemocratização do nosso país, é perceptível a movimentação do Estado brasileiro intervindo e propondo desde o seu ordenamento jurídico até o cotidiano das instituições educacionais, bem

como a formação de um novo/velho modelo de trabalhador para atender a um mercado de trabalho que, de certa forma, é apenas imaginário para alguns sujeitos sociais.

No entanto, o arcabouço teórico deste trabalho nos permitiu afirmar que é perceptível a disputa de projetos societários antagônicos no país: um, sedimentado nas ideias neoliberais, de interesses corporativistas, e um outro, alicerçado na democracia participativa, inspirado em ideais que, em alguns momentos, nos parecem socialistas, mas que se esvaem quando observamos contextualmente a realidade concreta.

A formação de jovens e adultos, que já se encontra à margem do processo educativo, direcionada para os excluídos da educação básica, como propõe o Proeja, somente se justifica se a referida formação proporcionar a inserção tanto laboral como de inclusão social desses sujeitos sociais, proporcionando-lhes uma formação que não esteja centrada, exclusivamente, no acesso à técnica e à noção de mercado de trabalho, mas que o conceba como princípio educativo e que contemple a ciência, a cultura, a técnica, a tecnologia, a arte e todos os saberes e conhecimentos necessários ao desenvolvimento pleno dos sujeitos em uma formação política direcionada ao exercício da cidadania. Portanto, se faz necessário res/significar as políticas de formação de jovens e adultos no âmbito da educação profissional.

Assim, partindo do pressuposto de que o Programa Mulheres Mil é uma política inclusiva e diferenciada de outras que visam a profissionalização, este estudo analisou esse Programa, no contexto das políticas públicas nacionais de educação profissional, verificando quais os seus avanços e desafios a partir do campo que vem definindo, ou seja, o da ampliação dos direitos, tendo a educação profissional como uma importante dimensão da construção da cidadania. Nesse sentido, consideramos relevante destacar que vimos avanços significativos e preocupação com as especificidades da oferta alinhada ao Projeto Político-Pedagógico dos Institutos Federais e suas definições no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que apontam para que, nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados, sejam contemplados em seus currículos, temáticas referentes à questão de gênero e

conteúdos de bases científicas e tecnológicas integradas à formação profissional.

No contexto das políticas públicas para mulheres, no campo da educação profissional, percebemos que essa discussão se ancora no direito à educação e no exercício da cidadania, antigas e atuais lutas, se considerarmos a história nacional e, nela, a das mulheres.

Na educação brasileira, reflete-se a concepção de Estado Brasileiro em todas as suas contexturas, uma vez que, por exemplo, a educação destinada às mulheres reinscreve-se na educação do trabalhador, porém com *nuances* diferentes, por lhes ter sido negado o direito à educação, ao exercício da cidadania e à profissionalização, questões provocativas para se discutir a condição de ser mulher e jovem no Brasil em momentos históricos nos quais a incerteza perpassa todos os espaços estatais.

O processo histórico de invisibilidade, aliado ao de subserviência ao modelo produtivo de valorização da ação masculina adulta, limitaram e/ou negaram, por vezes, às mulheres e aos jovens o direito de empreender as transformações necessárias, dadas as suas especificidades e necessidades sociais, biológicas e culturais. As políticas sobre as quais refletimos é apenas uma pequena amostra.

As análises realizadas nos permitem afirmar que a história da educação profissional assemelha-se à do trabalho no Brasil: uma prática do capital tentando equacionar o problema da qualificação e da competência por meio de qualificações individuais, manipuláveis para a disciplina e para o controle da maioria e a premiação de uma minoria. Todavia, a história do trabalho mostra, também, as permanentes pressões dos movimentos sociais para impor limites a essa prática, alterando o uso individual da qualificação. O movimento feminista é um exemplo e vem tentando fazer do direito à educação e à qualificação um elemento de unificação do coletivo.

Destacamos alguns pontos com relação às ações para o Mulheres Mil que compreendemos serem limitações institucionais, uma vez que as ofertas não estão contempladas nas vagas regulares (com temporalidades frequentes e orçamento garantido), mas, sim, por meio do desenvol-

vimento de projetos de extensão intermitentes e/ou como proposta pedagógica de cursos de formação inicial e continuada, tendo esses sua carga-horária limitada a 160 horas, o que é contraditório aos objetivos da própria política.

No entanto, é possível afirmar que as mulheres em situação de vulnerabilidade, ao adentrarem em uma formação com as características do Mulheres Mil, podem encarar tal formação como um (re)começo com vistas a uma futura formação humana cidadã. Isso porque, historicamente, a instituição escolar ainda é um espaço considerado, por muitos, como de ascensão de saberes, não somente científicos, mas de vivências.

Identificamos que o Mulheres Mil, mesmo sendo uma ação governamental de inclusão social e de atenção à mulher, é uma política que, na sua feitura, conforme encontra-se registrado nos documentos, não cita o protagonismo dos movimentos sociais e/ou feministas que primam pelo diálogo, pela educação emancipadora e pela gestão participativa, cujas ações emanam das vozes que constituem seu movimento, mas, sim, ressaltam a experiência de um projeto canadense. Embora reserve na sua formação finalidades, objetivos e metas que comungam com os interesses dos movimentos sociais em face das demandas feministas que defendem o acesso à educação, esses não são atendidos plenamente, visto que os cursos ocorrem de modo aligeirado.

A agenda política do governo no qual foi formulado o Mulheres Mil acomodou as oportunidades comerciais e acordos entre o Brasil e o Canadá em face das metas, estabelecidas no plano internacional, relacionadas ao enfrentamento das desigualdades sociais, contemplando a educação, as questões de gênero, a equidade social e a autonomia financeira. Trata-se de uma agenda concatenada com os interesses econômicos e com os compromissos firmados com as agências internacionais, financiadoras das reformas educacionais dos países signatários dos acordos firmados em nível mundial, e, de forma particular, os compromissos do Brasil com as agências multilaterais.

Apesar de parte dos discursos da formalização das políticas analisadas, constantes nos documentos oficiais, destacar a preocupação com a inclusão e com a diminui-

ção das desigualdades e seus caminhos estratégicos, ele nos parece trazer incertezas e ambiguidades, tanto para as mulheres, quanto para os jovens e adultos (com uma formação aligeirada), como, também, para a função institucional que, ao apresentar sua proposta educativa, cumpre o processo de acesso à escolarização. No entanto, suas características reforçam a persistência da educação dual, gerando novas contradições no processo de ação real, onde a política acontece de fato.

Salientamos que a gênese do Programa Mulheres Mil e o Proeja situam-se em um período no qual se engendravam na conjuntura brasileira experiências diversas que partiam da sociedade civil e do governo e que se relacionavam com a escolarização e com a profissionalização no atendimento a trabalhadores desempregados, subempregados ou com necessidades de reinserção laboral.

Por fim, consideramos que as políticas públicas, oficializadas no Brasil pós-anos 1990, se constituíram partindo de premissas ligadas à mundialização do capital, uma vez que se encontram formalizadas sob a orientação da organização hegemônica do trabalho. No entanto, é preciso reconhecer que o Proeja traz conformações que permitem a compreensão de que, em sua formulação, alguns aspectos podem ser considerados fora dessas premissas, como por exemplo, a possibilidade de continuidade de estudos e de sua vinculação à formação profissional. O Programa Mulheres Mil carrega, em seus objetivos, o atendimento a um grupo social marginalizado historicamente, portanto, pode ser visto como forma de trazer as mulheres para um espaço onde possam vislumbrar uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ÁVILA, Maria Betânia. *Textos e imagens do feminismo: mulheres construindo igualdade*. Recife/PE: SOS Corpo, 2001.

BARACHO, Maria das Graças; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; CARVAHO NETO, Eulália Raquel Gusmão de. A prática pedagógica no PROEJA: quando a escola abre espaços para atender às singularidades do estudante. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jan. 2014.

BRASIL. *Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_0. Acesso em: 01 nov. 2015.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 11 set. 2015.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, 20 dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 out. 2015.

BRASIL. *Guia metodológico do sistema de Acesso, permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília-DF: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. MEC/MDS, 2011.

BRASIL. *I Plano Nacional de Políticas para Mulheres Secretaria Especial de Políticas para Mulheres*. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. *II Plano Nacional de Políticas para Mulheres Secretaria Especial de Políticas para Mulheres*. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. *III Plano Nacional de políticas para Mulheres*. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão*. MEC, Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Anais da Conferência - Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres*, 2004, p. 164. (Série Documentos) Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/anais.pdf>. Acesso em: 17 maio 2015.

BRASIL. *Lei n.º 10.933, de 11 de agosto de 2004*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2004-2007/040811_lei_10933.pdf. Acesso em: 07 nov. 2015.

BRASIL. *Portaria Interministerial n.º 1.015/2011*. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Diário oficial da União n.º 140, Seção 1, página 38, sexta-feira, 22 de julho de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589-portaria-1015-220711-pmm-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Mulheres Mil*. Projeto Mulheres Mil Associação dos *Colleges* Comunitários do Canadá -ACCC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica -SETEC- MEC. 2007, versão final. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/mulheres-mil.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2015.

BRASIL. *Projeto Piloto Mulheres Mil* - ACCC/Setec/MEC, 2007. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 07 abr. 2015.

CABRAL NETO, Antônio. *Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional*. Natal: Mimeo, 2012.

CIAVATTA, Maria. Estudos Comparados: sua Epistemologia e sua Historicidade. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/07.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

DÍAS, Laura Mota. Instituições do estado e a produção e reprodução da desigualdade na América Latina. In: CIMA-DAMORE, Alberto David e CATTANI, Antônio David (Org.) *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*. Tradução: Ernani Só. Porto Alegre: Tomo Editorial/ Clacso, 2007, p. 125 – 150. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/cattapt/06mota.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). *Política Educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Líber Livro, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas*. HOLOS, Ano 32, Vol. 6. p. 57-70, 2016. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984. Acesso em: 05 maio 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. *A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964.1985)*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia (Org.). *Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004 (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, n.º. 8).

HIRATA, Helena. *Nova divisão social do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação e relações de gênero no trabalho. *Revista Educação & Tecnologia*. CEFETs-PR/MG/RJ. 06, 2003. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec> ct/article/view/1081/684. Acesso em: 17 set. 2015.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p.595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>. Acesso em: 17 set. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto Político Pedagógico do IFRN: Uma construção Coletiva – Documento Base*. Natal/RN: IFRN, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Relatórios de Gestão (2005 a 2014)*. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao>. Acesso entre maio e dezembro de 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da Fábrica*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. *et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MEMORIA - REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/> Acesso: de janeiro a dezembro de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*, 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORORÓ, Dediane Cristina de Sá. *Tecnologias da informação e comunicação nas práticas docentes no PROEJA do Centro Estadual de educação profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP): limites e possibilidades para formação humana integral*. 2018. 169. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/> Acesso: 05 de maio de 2019.

MOURA, D. H. Ensino Médio e educação profissional no Brasil. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). *Política Educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Líber Livro, 2009.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante (org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Ribeiro. *Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira*.

In: Anais 35ª Reunião anual da ANPED: Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Estado, o Direito e a Questão Urbana. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 1981, n.9, p 9-86. (Capítulo I: O Estado, o Direito e a Dominação Política). Disponível em: <http://www.boaventurasousasantos.pt/media/pdfs/EstadoDireitoeaQuestãoUrbanaRCCS9.PDF>. Acesso em: 09 maio 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou adaptação?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ASSOCIATION OF CANADIAN COMMUNITY COLLEGES - Relatório Annual - 2009-2010. 2010.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da Politecnia. *Educação, Trabalho e Saúde*. 2003, vol.1, n.1, p.131-152. ISSN 1981-7746. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 07 out. 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-99,

1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 02 maio 2015.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. *Anais da IX ANPED SUL*. Seminário de Pesquisa da Região Sul. 2012, Universidade de Caxias do SUL / RS. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 10 dez. 2015.

O PROEJA COMO TEMA DE PESQUISA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Olivia Morais de Medeiros Neta

Professora do Centro de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte.
olivianeta@gmail.com

Francisco das Chagas Silva Souza

Professor titular do IFRN, Campus de Mossoró.
chagas.souza@ifrn.edu.br

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Professora de Didática do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio Grande do Norte.
francinaidesilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido um tema recorrente no espaço acadêmico, nos projetos e nas políticas voltadas para a educação, mesmo que estas sejam passíveis de críticas no que tange à sua implantação e efetividade. Todavia, importa destacar que ações voltadas à educação do público jovem e adulto não se restringem ao cenário atual. Em outros contextos históricos, como durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), as políticas educacionais também se preocuparam em enfrentar as altas taxas de analfabetismo que macularam a imagem de um país que queria se mostrar grande e no caminho do desen-

volvimento. Tome-se, como exemplo disso, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e do Ensino Supletivo, formas encontradas pelos governos militares para “[...] unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento” (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 104).

Considerando a importância que vem adquirindo o debate a respeito da democratização do acesso à educação no Brasil, voltada para as elites durante séculos, restando poucas oportunidades às camadas populares (negros, índios e pobres em geral, sobretudo do gênero feminino), visamos, neste texto, examinar a produção do conhecimento a respeito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005 (BRASIL, 2005), e ampliado pelo Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), visto que o primeiro restringia o PROEJA ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica.

Com tal objetivo, procedemos um levantamento da produção acadêmica nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em abril de 2019, tendo como fonte de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2007 a 2018. Ressaltamos que o recorte temporal do referido levantamento considerou o total das produções listadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES usando como Expressão de Busca o termo “PROEJA” entre aspas duplas.

Importa destacar que tal mapeamento pode ser classificado, conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), como um estado do conhecimento. Segundo essas autoras, enquanto os estados da arte “recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”, o estado do conhecimento “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”. As pesquisadoras ainda ressaltam a importância da realização de tais pesquisas, haja vista o

enorme volume de estudos que vêm se desenvolvendo nas instituições nas últimas décadas. Dessa maneira, esse tipo de investigação inventaria o que foi produzido em determinadas épocas e lugares, quais temas são recorrentes ou deixaram de sê-lo, quais temáticas são emergentes, quais autores e procedimentos metodológicos são mais ou menos utilizados, dentre outros elementos.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, fazemos uma discussão acerca da EJA e da emergência do PROEJA. Em seguida, discorremos sobre a produção de dissertações e teses mapeadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tendo o PROEJA como tema, considerando o período de sua produção entre os anos de 2007 a 2018.

UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Iniciamos a nossa exposição com algumas questões: a quem se destina a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil? Por que uma educação voltada para o atendimento dessa demanda?

A título de resposta da primeira pergunta, destacamos que a EJA certamente não é uma ação educativa voltada para qualquer indivíduo jovem ou adulto, como bem observa Oliveira (2005, p. 61-62):

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualifi-

cados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente anal-fabetos), ele próprio com uma pas-sagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após ex-periência no trabalho rural na in-fância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabeti-zar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incor-porado ao território da antiga edu-cação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enri-quecimento pessoal.

Ambos, jovens e adultos, são sujeitos que não só tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ou nem iniciadas, mas, ainda, que “[...] carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à mo-radia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem”, conforme afirma Arroyo (2011, p. 24). Para esse autor, os percursos escolares truncados desse público que retorna à escola tornam-se mais perversos quando se somam às trajetórias humanas, reforçando-se mutuamente.

Haddad e Di Pierro (2005, p. 85), numa tentativa de realizar uma visão panorâmica da EJA no Brasil, tam-bém alertam para a complexidade dessa modalidade de en-sino, visto que nem sempre ocorreu em espaços formais de educação, quando afirmam que “muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas [...]”. Cientes do risco que correm ao tentarem fazer um histórico da EJA no Brasil, assumem que “qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a

educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social” (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 85).

Como afirmamos anteriormente, as ações voltadas para a EJA, no Brasil, não se restringem à atualidade e às iniciativas do poder público. No entanto, um marco para a ampliação do debate sobre a democratização da educação brasileira foi o processo de redemocratização política do país, marcadamente, na década de 1980. Nesse cenário,

As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 108).

Contudo, como destacam, ainda, os autores, os avanços ensaiados para a EJA foram restringidos, na década de 1990, nos planos cultural, jurídico e político dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados no momento anterior. O processo de democratização da educação enfrentou a crise de financiamento e a reforma do Estado, visto que o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003) se alinhou ao ideário neoliberal e às orientações das agências multilaterais.

A eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em princípios do século XXI, contou com o forte apoio dos movimentos sociais e trouxe um novo avanço para as políticas afirmativas e de inclusão social. É nesse quadro que foi criado, em 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ampliado, no ano seguinte, pelo Decreto n°. 5.840/2006, por meio do qual foi transformado

em um Programa Nacional, não mais limitando a abrangência dos cursos ao ensino médio com educação profissional técnica de nível médio.

Pode-se afirmar que a implementação do PROEJA visava atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. Rummert (2007) considera que as iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores

[...] são marcadas por duas ordens de questões, de caráter socioeconômico, que se complementam. A primeira constitui expressão histórica do quadro de distribuição profundamente desigual dos bens materiais e simbólicos, bem como da negação dos direitos fundamentais – entre os quais se destaca o direito pleno à educação – para a maioria da classe trabalhadora. A segunda, de origem recente, resulta das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional, a partir do final dos anos de 1980. Esse quadro repercutiu no campo educacional com a retomada da Teoria do Capital Humano, reapropriada, de modos similares, pelo Estado, pelo Capital e pelo Trabalho. (RUMMERT, 2007, p. 35).

No texto do Documento Base do PROEJA, é perceptível a preocupação com a universalização da educação básica aliada à formação para o mundo do trabalho, voltada, em específico, para jovens e adultos com trajetórias esco-

lares descontínuas. É ressaltada a formação humana, no seu sentido lato, e o acesso aos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, os quais devem se dar integrados “a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa”. (BRASIL, 2007, p. 13). Assim, defende o Documento que “não se pode subsumir a cidadania à inclusão no ‘mercado de trabalho’, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (BRASIL, 2007, p. 13).

Com base em dados estatísticos, os elaboradores do Documento Base do PROEJA destacam o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a EJA, as quais se restringem, geralmente, “à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo-cidade), geracionais, etc” (BRASIL, 2007, p. 18).

Pari passu, indagamos: que pesquisas estão sendo desenvolvidas sobre o PROEJA no Brasil? Para tanto, apresentamos análises de um levantamento da produção acadêmica em dissertações e teses realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, cujos resultados apresentamos a seguir.⁶⁸

ONDE, QUEM E O QUE SE PESQUISA SOBRE O PROEJA NO BRASIL?

A produção do conhecimento em Educação e na Educação Profissional e Tecnológica busca compreender a história da (de)formação dos trabalhadores a partir do desenvolvimento material da existência humana, tendo o trabalho como mediação fundamental e a sua relação com a ciência e com a cultura. (RAMOS, 2013). Nestes termos, é mister a realização do levantamento da produção acadêmica

68 O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES está disponível para consulta no site <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>

nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Em artigo sobre a configuração do campo da Educação Profissional, Medeiros Neta (2016) ressalta que, do total dos temas mais recorrentes nas publicações sobre Educação Profissional mapeadas no Portal de Periódicos da CAPES, até o ano de 2014, as publicações sobre PROEJA ocupavam um percentual de apenas 3,10%. Face a essa realidade, empreendemos novo levantamento em abril de 2019, ampliando o recorte até 2018, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, fazendo uso do termo “PROEJA” entre aspas duplas.

Com essas condições, foram listadas 513 produções. Aplicamos o filtro “Educação” referente à área de avaliação da CAPES e chegamos ao total de 274 dissertações de mestrado acadêmico, 21 de mestrado profissional e 69 teses de doutorado acadêmico, totalizando 364 produções, sendo este o *corpus* considerado para a análise.

Os dados referentes aos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações e teses levantadas foram processados no *software* IRAMUTEQ.⁶⁹ O *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaire* (IRAMUTEQ) possibilita a realização de estatísticas textuais clássicas; a pesquisa de especificidades de grupos; a classificação hierárquica descendente e análises de similitude⁷⁰ e nuvem de palavras.

Para fins desta investigação, que é de ordem exploratória, foi realizada a análise lexical a partir das palavras mais frequentes fornecidas nos segmentos de texto constituídos pelos dados coletados a partir dos metadados de

69 O IRAMUTEQ é um *software* gratuito e licenciado por GNU GPL (v2) que é desenvolvido a partir da lógica da open source. Ele ancora-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python* (www.python.org). Maiores informações consultar: RATINAUD, P. IRaMuTeQ: Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [IRaMuTeQ: R interface for multidimensional analysis of texts and questionnaires]. 2009.

70 A análise de similitude, de acordo com Camargo e Justo (2013, p. 516), “se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual.”

cadastro das dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, especificamente: título, resumo e palavras-chave.

O *corpus* de 364 produções encontra-se distribuído entre os anos de 2007 e 2018, sendo o ano de 2007 o que registrou o menor número de produções (2) e o de 2011 o que trouxe a maior presença de registros (53). Ressaltamos que de 2007 a 2011 ocorreu uma ascensão no número de pesquisas sobre o PROEJA e, de 2012 a 2018, percebemos a diminuição gradativa de estudos sobre o tema em análise. Consideramos que essa ascensão, até 2011, e decréscimo a partir de então, podem estar vinculados ao processo de expansão e retração da oferta do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

As instituições com maior número de dissertações ou teses registradas com a temática em estudo foram a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com 34 produções, a Universidade Federal do Espírito Santo, com 25, a Universidade Federal do Ceará, com 24, a Universidade de Brasília, com 22, e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, com 18 registros. Importa destacar que a produção está distribuída em 72 instituições com oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os pesquisadores com maior número de orientações são Edna Castro de Oliveira, da Universidade Federal do Espírito Santo (16); Maria Aparecida da Silva, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (9); Maria Margarida Machado e Monica Ribeiro da Silva (7 orientações cada). Há uma correlação entre instituição e orientadores mais recorrentes.

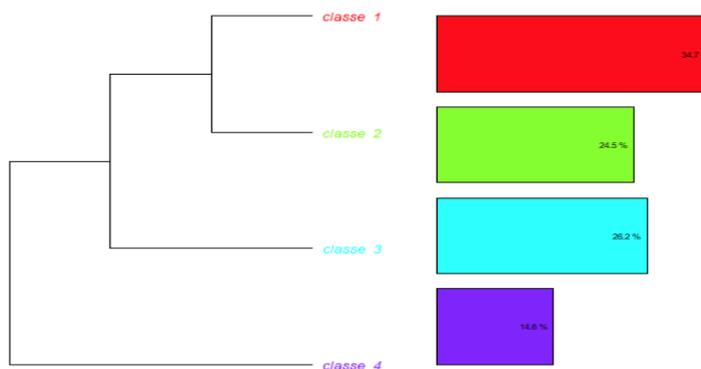
Quanto à análise lexical realizada no *software* IRAMUTEQ, foram realizadas estatísticas sobre *corpus* textuais, a classificação hierárquica descendente (CHD), que organiza o material textual em classes de palavras com conteúdo semelhante; e a nuvem de palavras, uma representação em imagem das palavras mais significativas (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O *corpus* geral foi constituído por 364 dissertações e teses, totalizando 82.250 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 7.204 palavras distintas. O conteúdo

analisado foi distribuído em quatro classes: Classe 1, com 34,7% das ocorrências; Classe 2, com 24,5%; Classe 3, com 26,2% e Classe 4, com 14,6% das ocorrências.

As quatro classes se encontram divididas em duas ramificações (A e B) do *corpus* total em análise. O subcorpus A possui 2 ramificações, sendo uma a de Currículo e Formação para o trabalho, composta pela Classe 1 (Currículo e práticas pedagógicas) e Classe 2 (Política educacional e formação para o trabalho), e outra a Instituição e modalidade de ensino composta pela Classe 3, com mesmo nome. O subcorpus B recebe o nome da sua única classe, a Classe 4, referente à Metodologia de pesquisa. Na figura 1, apresentamos a disposição das Classes e suas ramificações:

Figura 1: Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Elaboração dos autores no IRAMUTEQ a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A Classe 1 *Currículo e práticas pedagógicas* representa 34,7% das ocorrências do *corpus* total analisado. Essa classe é composta por palavras e radicais como “aprendizagem”, “prático”, “conhecimento”, “aluno”, “saber”, “identidade” e “currículo integrado”. Vejamos a figura 2 referente ao gráfico de similitude da Classe 1:

A centralidade dessas palavras deve-se ao fato de ser de dependência administrativa federal um número elevado de instituições que ofertam o PROEJA. É nos *campi* dos Institutos Federais, dispersos por todos os estados da federação, que se dá grande parte da oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional e de educação profissional técnica de nível médio, os quais consideram as características de seu público de jovens e adultos. Merece destaque a palavra “integração”, visto que nas instituições da Rede Federal a proposta de ensino médio integrado ao técnico, alicerçada no eixo trabalho, ciência e cultura, ambiciona contribuir para superar a histórica cisão entre a formação geral e aquela voltada para o trabalho produtivo.

A Classe 4 *Metodologia de pesquisa*, com 14,6% das ocorrências, apresenta a predominância de palavras e radicais como “entrevista”, “utilizar”, “qualitativo”, “questionário”, “abordagem” e “coleta”.

Silva (2018), em pesquisa sobre produção do conhecimento, tendo por base o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, constatou que no período entre 2000 e 2010, 72 trabalhos (50 dissertações e 22 teses) tinham a EJA como tema central, dos quais 10 estudos (nove dissertações e uma tese) eram sobre o PROEJA. Silva (2018) verificou a predominância de pesquisas qualitativas, análise documental e entrevista como instrumentos de pesquisa e, nas conclusões, fortes críticas ao repasse de verbas públicas ao setor privado por meio de parcerias público-privadas e indicação da necessidade de maior comprometimento do Estado com políticas públicas educacionais para jovens e adultos. Nesta mesma perspectiva, pela análise do gráfico de similitude da Classe 4, percebemos uma estreita aproximação entre os resultados encontrados por Silva (2018) e os processados e analisados por nós a partir das dissertações e teses do período de 2007 a 2018 localizadas no Catálogo da CAPES.

Desta maneira, os termos mais próximos do núcleo central PROEJA na nuvem de palavras revela o entendimento de que as pesquisas concentram-se no campo da Educação Profissional, expressamente envolvendo investigações que tomam como recorte os *campi* dos Institutos Federais, abordando o PROEJA a partir de discussões acerca da formação na e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, suas concepções e a relação teoria e prática, bem como a problematização do PROEJA como programa vinculado às políticas públicas para a educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme levantamento da produção acadêmica nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2007 a 2018, processamento dos dados a partir do *software* IRAMUTEQ e análise, pudemos considerar que as pesquisas sobre o PROEJA no Brasil concentram-se em subtemáticas como currículo e práticas pedagógicas, política educacional e formação para o trabalho, instituição e modalidade de ensino.

No entanto, assim como Camargo e Justo (2013), fazemos a ressalva de que o processamento de dados permitido pelo *software* IRAMUTEQ, mesmo viabilizando o aprimoramento das análises em grandes volumes de texto, podemos utilizar das análises lexicais, sem que se perca o contexto em que a palavra aparece, tornando possível integrar níveis quantitativos e qualitativos na análise, trazendo maior objetividade e avanços às interpretações dos dados de texto.

Por fim, acreditamos que a pesquisa realizada permite uma cartografia do que vem ocorrendo em termos de investigações acadêmicas no Brasil sobre o PROEJA, um programa criado com metas muito claras, dentre as quais o propósito de incluir na escola e no mundo do trabalho uma grande parcela da sociedade que, pelas mais diversas razões, foi levada a abrir mão do direito básico à educação escolar, algo que, na atualidade, tornou-se condição *sine qua non* para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI; M. A.; GOMES, N. L. (Org). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 19- 50.

BRASIL. *Decreto Nº 5.478, de 24 de Junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2005.

BRASIL. *Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006.

BRASIL. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base*. Brasília, 2007.

CAMARGO, B.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAVALCANTI, V. O. M. *A produção do conhecimento sobre educação profissional no portal de periódicos da CAPES: a configuração do campo científico*. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Instituto federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal/RN.

HADDAD; S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. 85-128.

MEDEIROS NETA, O. M. A configuração do campo da Educação Profissional no Brasil. *Holos*, [S.l.], v. 6, p. 50-55, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4947>. Acesso em: 03 maio 2019.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. 61-84.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006.

RAMOS, M. N. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em Educação Profissional. In: MOURA, D. H. (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 23-40.

RATINAUD, P. *IRaMuTeQ: Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [IRaMuTeQ: R interface for multidimensional analysis of texts and questionnaires]*. 2009.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Porto, n. 2, p. 35-50, jan/abr. 2007.

SILVA, C. C. *Produção acadêmica sobre Educação de Jovens e Adultos (2000-2010)*. 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos/SP.

PARTE III

RUMOS DE POLÍTICAS E PRÁTICAS NUM BALANÇO COMPARADO

DUAS AGENDAS EDUCACIONAIS EM PROL DA JUSTIÇA SOCIAL EM PORTUGAL (CURSOS EFA) E NO BRASIL (PROEJA): ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

Rosanna Barros⁷³

Universidade do Algarve. Portugal.
rbarros@ualg.pt

Dante Henrique Moura

Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio Gande do Norte. Brasil.
dantemoura2014@gmail.com

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio Gande do Norte. Brasil.
ana.henrique@ifrn.edu.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS⁷⁴

Num contexto global em que vêm predominando o autoritarismo político, a precariedade laboral e o desrespeito aos direitos sociais das pessoas e das comunidades, torna-

73 Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais de Portugal através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020

74 Uma versão anterior e mais breve dessa discussão foi apresentada no 56º Congresso Internacional de Americanistas, realizado em Salamanca, em 2018.

-se urgente a defesa das conquistas democráticas e sociopolíticas, mesmo quando incompletas e não globalizadas, que foram alcançadas por gerações anteriores movidas por ideais humanistas e por um sentido de que não se pode abrir mão do respeito incondicional pela dignidade humana de todos. Para tal, consideramos o Estado, nas suas várias reconfigurações modernas, como ator político principal no dever de zelar pela garantia e efetivação dos direitos humanos, em geral, e do direito dos jovens e adultos à educação, em particular.

Com uma matriz de fundo que adota na análise uma ótica de justiça social que ultrapassa e torna dilemática a ótica de justiça de mercado, reflete-se, neste capítulo, sobre duas medidas educacionais de política pública que ilustram a possibilidade, em contexto de globalização neoliberal, de o Estado assumir o seu papel em prol da justiça social e educacional. São analisadas, assim, as características, bem como ambivalências e tensões, de duas agendas políticas recentes destinadas ao setor da educação de jovens e adultos em dois países situados no que Wallerstein (2004) designou como espaços de poder distintos do sistema mundo, um da semiperiferia europeia (Portugal) e outro da periferia latino-americana (Brasil). Em termos econômicos, podemos situar Portugal e Brasil, respectivamente, na periferia do centro e no centro da periferia do capitalismo mundial.

Nesses termos, fundados na concepção de educação como direito e na relação entre centro e periferia, se discutirá, de forma sintética, em duas agendas educacionais implementadas nesses países, nos anos 2000, como vem sendo proporcionado e/ou negado o acesso à educação aos jovens e aos adultos.

Discute-se, especificamente, de forma comparativa, aspectos recentes da história nacional de educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil, analisando duas medidas educacionais que visam ao ensino integrado para jovens e adultos pouco escolarizados e, neste sentido, mais vulneráveis: os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), em Portugal, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Brasil.

Percebeu-se que os Cursos EFA representaram uma inovação socioeducacional importante para um número considerável de adultos que viram reconhecidas as suas competências no âmbito de uma formação conducente a uma dupla certificação escolar e profissional, muito embora se verifiquem alterações recentes que parecem reinscrever esta oferta numa segunda oportunidade para jovens com insucesso escolar. Por sua vez, o PROEJA representa um marco na oferta de cursos para a modalidade EJA por se pautar na perspectiva da formação humana integral com vistas à emancipação dos sujeitos e compreender a verticalização na educação formal aliada a uma formação profissional. Entretanto, mais recentemente, verificam-se alterações no cenário político brasileiro que levaram à instituição do Pronatec, do MédioTec, à promulgação da Lei nº 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio (EM), e ao silenciamento relativo à modalidade EJA, que se colocaram como barreiras à manutenção do Programa, por se constituírem em ações que submetem a educação à produtividade econômica e cuja função é legitimar o Estado capitalista.

Antes de proceder à análise comparada, por se tratar de elementos basilares nessa investigação, resolvemos discutir a evolução do conceito de EJA no cenário internacional, na perspectiva crítico-humanista, para, na seção seguinte, tratar do direito dos jovens e adultos à educação como integrante radical da justiça social.

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PARADIGMA HUMANISTA E CRÍTICO

Com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e de suas diversas agências especializadas, a educação de jovens e adultos (EJA) se foi constituindo, a nível internacional, como um campo mais específico da ação educativa. Na história da evolução do sentido dado ao conceito de educação de adultos, durante o decorrer da segunda metade do século XX, o conceito permaneceu, em boa medida, à mercê do paradigma escolar e de três novas pers-

pectivas programáticas, distintas entre si: uma referente à qualificação e à formação profissional; outra relacionada às campanhas da chamada alfabetização funcional; e ainda uma terceira inscrita no movimento da educação permanente (SANTOS SILVA, 1990).

É, com efeito, na última metade do século XX que se daria uma verdadeira explosão mundial de práticas de EJA, de tal modo que os anos cinquenta, sessenta e setenta representam um marco no incentivo, crescimento e variedade da oferta nesse setor. Trata-se de uma vasta oferta educativa inscrita num profícuo debate ideológico, a ponto de essas três décadas serem frequentemente referidas como a ‘época dourada’ nos anais da história do setor. Para compreender a pujança desse período, é fundamental ter presente que esta época coincide com os designados ‘trinta gloriosos anos’, considerados ímpares na história da economia pela euforia desenvolvimentista vivida e promovida a nível global e pelos índices, sem precedentes, de crescimento econômico atingido nos países ricos.

No que diz respeito ao entendimento contemporâneo conferido ao conceito de EJA, a influência histórica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em particular das suas diversas conferências internacionais dedicadas ao setor, é inconteste, pelo que faremos aqui uma síntese dos principais entendimentos forjados no âmbito desses trabalhos. Nessas conferências, produziu-se uma série de declarações internacionais que marcaram indelevelmente a história da EJA, fazendo com que especialmente a UNESCO representasse um verdadeiro vetor estruturador do campo (IRELAND, 2013).

Dessa forma e, sobretudo, no pós-guerra, cumpre destacar o impacto que, no contexto dos trabalhos da UNESCO a nível internacional, irão ter, por um lado, a então recente Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), em especial, o seu artigo 26, que salvaguarda que toda a pessoa tem direito à educação; e, por outro lado, a defesa consensual no ocidente de uma visão de mundo que advoga a importância da paz mundial e proclama, para tal, a adoção de um tipo de desenvolvimento socioeconômico assente nos pressupostos da teoria da modernização. Com efeito, esses impactos são visíveis nos discursos e documentos produzi-

dos, nomeadamente no âmbito das primeiras duas conferências internacionais da UNESCO sobre EJA.

Assim, destacando, muito sinteticamente, apenas alguns dos traços principais dessas duas décadas de evolução do entendimento dado ao conceito, podemos referir que, ao longo dos anos cinquenta, se nota basicamente uma certa continuidade programática dos principais pressupostos registrados no Relatório Oficial da Conferência de Elsinore, realizada em 1949. Nesse relatório, é reconhecida e valorizada a existência de algumas tradições nacionais com traços característicos distintivos no âmbito das práticas já existentes de educação de adultos, sobretudo, no Reino Unido e nos países nórdicos, ao mesmo tempo em que é considerada como tarefa essencial e prioritária da EJA a reciclagem dos quadros de trabalhadores, que, nos países industrializados do ocidente, para além de dizimados pela guerra, se encontravam ultrapassados nos seus conhecimentos, principalmente, para colmatar, nos países ricos, as necessidades resultantes da introdução generalizada de novas tecnologias.

É nesse contexto que a formação profissional contínua será considerada como uma das tarefas essenciais do setor. Ao longo da década de sessenta, terá lugar de destaque no setor um certo ativismo responsável pela reivindicação de um estatuto oficial para a educação de adultos que a considere parte integrante dos sistemas nacionais de educação, dando-se, assim, continuidade ao primeiro dos dois eixos programáticos registrados na Declaração da Conferência de Montreal, realizada em 1960. O segundo eixo programático, relacionado com o próprio tema da Conferência, *a educação de adultos num mundo em mutação*, dava prioridade à alfabetização de adultos nas regiões pobres do mundo. A ênfase seria, agora, colocada sobre a importância da educação básica de adultos para combater o analfabetismo funcional e o analfabetismo regressivo, ambos vistos como obstáculos ao desenvolvimento econômico, numa linha de complementaridade com a ONU, que decretara a década de sessenta como a década do desenvolvimento.

A década de setenta destaca-se nesse panorama, uma vez que marca profundamente toda a evolução do entendimento dado ao conceito de EJA, tanto ao nível das suas

práticas como ao nível dos seus discursos. É num contexto internacional marcado, por um lado, pela progressiva tomada de consciência das consequências ambientais e sociais do modelo de desenvolvimento econômico implementado até o momento, e, por outro lado, pela ressonância da forte contestação social ocorrida no âmbito da chamada crise mundial da educação, que a UNESCO irá promover diversas conferências internacionais que marcariam o rumo do entendimento dominante dado ao conceito de educação.

O destaque vai para a Conferência de Tóquio, realizada em 1972, e a reunião de Nairóbi, realizada em 1976, ambas sobre a EJA e promovidas pela UNESCO, que iriam marcar a evolução do entendimento dado ao conceito de EJA. As ideias mestras do Documento de Tóquio vão no sentido de salientar, primeiro, que é fundamental desenvolver o potencial da EJA no contexto de sistemas integrados de educação e, segundo, considerando-se que a educação tem, sobretudo, de dar respostas às necessidades e aspirações do homem contemporâneo, salientando, também, que o seu enquadramento deverá passar de institucional a funcional por meio da execução de um sistema de educação permanente. Na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, elaborada no Documento de Nairóbi, se propõe um conceito amplo de EJA, que iria servir de referencial internacional para políticas e práticas nessa modalidade. Segundo Ribeiro Dias (1982), consiste na seguinte formulação:

A expressão 'educação de adultos' designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualifi-

cações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, econômico e cultural, equilibrado e independente. (RIBEIRO DIAS, 1982, p. 5-6).

Ribeiro Dias afirma, ainda, acerca do impacto do Documento de Nairóbi, que

[...] tendo em conta a maneira completa e desenvolvida como aborda os seus diferentes aspectos, o documento assume as dimensões de um autêntico tratado da educação de adultos [...] podemos considerá-lo como a Carta Magna [...] verdadeiro ponto de partida de todos os futuros projetos e ações neste domínio. (RIBEIRO DIAS, 1982, p. 6-7).

Trata-se de uma abordagem extensiva das práticas de educação de adultos que abarca todas as modalidades educativas, compreende jovens e adultos, engloba desde a iniciação à especialização e onde está incluído tanto a segunda oportunidade da educação inicial como a atualização e adaptação, bem como as situações regulares ou não regulares de ensino, quer permitam ou não a obtenção de certificação.

Depois da intensa década de setenta, a UNESCO iria promover, ainda no século XX, duas outras conferências internacionais sobre educação de adultos, uma na década de oitenta e outra na década de noventa. Na Conferência de Paris, realizada em 1985, que teve *o direito de aprender* como tema principal, a aprendizagem autodirigida recebeu um destaque significativo. Falou-se, em especial, sobre o triplo desafio para o qual a educação de adultos teria de corresponder no futuro, nomeadamente: permitir a eliminação

do analfabetismo; facilitar o acompanhamento das mudanças tecnológicas; e contribuir para a resolução dos grandes problemas emergentes na época contemporânea. Nas linhas gerais da Declaração de Paris, a grande novidade aparece relacionada com o reconhecimento definitivo do valor educativo de inúmeras situações extraescolares.

Na Conferência de Hamburgo, realizada em 1997, que teve como tema *aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI*, se irá reforçar as linhas programáticas da década anterior, efetuando uma aproximação com a perspectiva dominante na atualidade: a aprendizagem ao longo da vida.

Por fim, e já no decurso deste século, realizou-se a Conferência de Belém, em 2009, que deu particular destaque à necessidade de se criarem, quer a nível nacional, quer a nível global, mais e melhores mecanismos de monitoração quantitativa e qualitativa. Assim, o Marco de Ação de Belém estabeleceu recomendações e compromissos com base em sete eixos dirigidos à alfabetização de adultos, à política, à governança, ao financiamento, à participação, à inclusão e equidade, à qualidade e, por fim, à monitoração. Com efeito, a UNESCO criou, desde então, um plano estratégico global para o acompanhamento da implementação das recomendações da Conferência de Belém nas políticas nacionais de EJA, destacando-se a crescente importância dos Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos⁷⁵ (GRALE).

A relevância destes seis encontros internacionais prende-se ao fato de contribuírem para evidenciar que o conceito de EJA tem oscilado basicamente entre aquilo que podemos designar como uma concepção mais restrita, subjugada aos interesses imediatos da economia, e uma concepção mais alargada, assente numa visão crítica e humanista de longo prazo, do que se percebe ser a educação de adultos.

A distinta inscrição ideológica que está por trás dos dois tipos de concepções referidos dá corpo, de resto, a um

75 O último GRALE (2019) está disponível em: http://uil.unesco.org/system/files/grale_4_final.pdf?fbclid=IwAR2LJ1KyS44B0KFh1EEKGCTNm4ZVZXsyhV-Gyup7nudmA9R5agJWJ_8-CQSY

dos debates com maior tradição na história internacional da EJA, ou seja, o “debate entre vocacional ou liberal” (TIGHT, 2002, p. 62), isto é, entre uma compreensão mais restrita e uma compreensão mais alargada do que se entende por EJA. Com efeito, o patrimônio internacional humanista e crítico está associado a um conjunto de características, dentre as quais se podem destacar, por exemplo, o seu comprometimento com um currículo integrado; a ênfase colocada na esfera dos estudos sociais para desvendar entendimentos acerca do mundo; e a insistência em salvaguardar valores e atitudes de caráter não instrumental (JARVIS, 1995; WILT-SHIRE, 1956). Essas características conferem um entendimento, bem como um propósito, muito particular a essas práticas educativas, que tem sido genericamente designado como a ‘grande tradição’ (*great tradition*) na história internacional da EJA, que é, aliás, uma das mais significativas tensões que enformam teórica e filosoficamente o setor.

O DIREITO DE JOVENS E ADULTOS À EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DOS CONCEITOS DE CIDADANIA SOCIAL E JUSTIÇA SOCIAL

Vimos que o conceito de EJA, ao longo dos anos, foi marcado pelas discussões e necessidades econômicas e do capital. Da mesma forma, também os significados e os limites subjacentes aos termos que compõem o título dessa seção podem ser discutidos à luz da hegemonia mundial do capitalismo. Esse modo de produção é, em sua essência, incompatível com a justiça social tomada em seu sentido pleno, pois é fundante para sua existência que se nutra da desigualdade entre as classes sociais, subalternizando a classe trabalhadora à burguesia.

Assim, sob a hegemonia do capital, é impossível a existência de justiça social em seu sentido pleno, ou seja, o direito de todos e de todas a produzir de forma igualitária a sociedade e a própria existência por meio do controle social e coletivo dos meios de produção. Pelos mesmos motivos, a cidadania também é limitada na sociedade capitalista e, da

mesma forma, o direito à educação.

Nesse sentido, a discussão que se segue sobre cidadania e direito dos jovens e adultos à educação ocorre nos marcos da sociedade capitalista, pois é nela que vivemos. Isso não significa nossa concordância com essa forma de sociabilidade humana, apenas o reconhecimento de sua hegemonia e que, na luta para superá-la, é imprescindível compreender em profundidade o seu funcionamento, pois, é a partir desse marco, que se pode engendrar um novo modo de a humanidade produzir sua existência. Nesse contexto, é preciso pensar o capitalismo como uma etapa histórica da humanidade e não como sua condenação, como o fim da história. Sobre isso, vale recorrer diretamente a Marx (1983), quando ele afirma que

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e, assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. (MARX, 1983, p. 25).

Desse modo, foi a complexificação da sociedade capitalista e a agudização das desigualdades sociais por ela produzida a partir, principalmente, do início do século XX, que trouxe à tona a questão social como um problema a ser resolvido pelo Estado. Assim,

[...] a intervenção estatal via políticas sociais, regulando e/ou propiciando

condições de manutenção e reprodução de uma parcela da população, é considerada uma função intrínseca ao Estado moderno, configurando padrões de direitos sociais próprios a cada nação. (FLEURY, 1994, p. 11).

Nesse sentido, se foi construindo a noção de cidadania como conjunto de direitos dos indivíduos perante o Estado, os quais são proporcionados à população com maior ou menor intensidade dependendo da correlação das forças políticas que disputam a direção desse Estado.

A cidadania social está diretamente relacionada com o imperativo de tutela dos direitos fundamentais. Tem sua existência no Estado social e no Estado do bem-estar social, que não podem ser confundidos. O primeiro tem talante socialista, em que o “estado intervém na ordem econômica, colocando-se como árbitro nos conflitos entre o capital e o trabalho, superintendendo a produção, a distribuição e o consumo.” (MALUF, 1988, p. 148-149). Já o Estado do bem-estar social detém um padrão cultural único, estritamente capitalista (como resposta ocidental aos modelos socializantes que vinham do leste) e estadunidense (MARTINEZ, 2005). Por essa razão, Mészáros (2003) identificou o Estado do bem-estar social ou Estado-Providência como a última manifestação da lógica do entrincheiramento defensivo dos movimentos sociais, por operar no interior das premissas estruturais do sistema do capital. Mas esse Estado-Providência,

[...] foi limitado tanto pelas condições favoráveis de expansão capitalista nos países envolvidos como pela escala de tempo, marcada ao final pela pressão da ‘direita radical’ em torno da completa liquidação desse Estado, nas três últimas décadas [do século XX], em razão da crise estrutural generalizada do capital. (MÉSZÁROS, 2003, p. 90-91).

A cidadania social está atrelada aos direitos sociais, que são, segundo Roberts (1997), direitos de receber ajuda dos outros, e tem sua contrapartida nas responsabilidades sociais que se referem a dar ajuda aos outros. Especificamente, quando se trata de educação, a cidadania social está imbricada com o direito à educação, considerado direito fundamental no ordenamento jurídico português e brasileiro, e, conseqüentemente, com o dever do Estado de prover o ingresso e a permanência dos sujeitos na educação formal. Nesse sentido, focalizando a discussão nos jovens e adultos com trajetória escolar interrompida, pode-se pensar com Bobbio (1996) que,

[...] a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam [...] Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades. (BOBBIO, 1996, p. 32).

Assim, os desfavorecidos frente ao acesso e à permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os demais, receber mais bens sociais, para que possam “restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.” (BRASIL, 2000).

Todavia, importa-nos destacar que a intervenção estatal por meio de políticas sociais é uma das evidências do caráter contraditório do capitalismo, pois, ao atuar apenas em seus efeitos destrutivos, tal intervenção contribui para a “potencialização e agudização da contradição bási-

ca deste modo de produção entre a socialização das forças produtivas e a apropriação privada da riqueza social” (FLEURY, 1994, p. 11).

A literatura trata basicamente de três grandes modelos por meio dos quais os estados-nação constituem as redes de proteção social, proporcionando à população o acesso a direitos sociais como educação, saúde, moradia, transporte, segurança e alimentação. Para Fleury (1994), esses modelos são a Assistência Social, o Seguro Social e a Seguridade Social⁷⁶.

Para a autora, no modelo denominado de Assistência Social, a centralidade é no mercado, que é o canal natural de atendimento às demandas dos indivíduos e o regulador de todas as formas de sociabilidade humana. Dessa forma, é orientado pelas noções de liberdade e individualismo, compreendendo-se igualdade social como igualdade de oportunidades para que cada indivíduo possa aproveitá-las da melhor forma possível, maximizando suas possibilidades de competição no mercado. Segundo a racionalidade que emana desse modelo, cabe ao Estado “o caráter compensatório e discriminador daqueles grupos sociais que demonstraram sua incapacidade de suprir-se adequadamente no mercado” (FLEURY, 1994, p. 108-109). Para esses que falharam na tarefa de conseguir se manter no mercado de trabalho por seu próprio poder de competição, o Estado proporciona acesso ao mínimo necessário à sobrevivência, mediante a ação de uma agência governamental ou do voluntariado, inclusive, privado.

Na Assistência Social, o cidadão (ou grupo social) não é considerado sujeito de direito, mas alguém a quem se deve fazer caridade para evitar, inclusive, que se torne nocivo à sociedade, assumindo, então, um caráter mais preventivo e punitivo do que de garantia dos direitos de cidadania. Por isso, a autora denomina essa relação social como Cidadania Invertida. Esse modelo, segundo Roberts (1997), que o denomina de modelo liberal, a partir de Esping-Andersen

76 Esping-Andersen (1990), *apud* Roberts (1997), denomina esses modelos respectivamente de liberal; corporativista e social-democrata. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/rbcs/204-rbcs-33> . Acesso em: 20 fev. 2019.

(1990),

[...] tende a criar uma *underclass* estigmatizada que depende da previdência pública, uma classe média constituída pelos que dependem de sistemas de pensão, aposentadoria e assistência médica fornecidos pelo mercado, mas subsidiados pelo Estado, e uma classe alta que pode adquirir esses serviços no mercado. (ROBERTS, 1997, n.p.⁷⁷).

O modelo Seguro Social caracteriza-se, fundamentalmente, pela cobertura a grupos ocupacionais específicos, evidenciando-se um caráter corporativo. Assim, cada grupo contribui, de certa maneira, para o fundo previdenciário, e os benefícios a serem recebidos dependem das contribuições previamente realizadas. Para a constituição dos fundos, também contribuem de forma compulsória os empregadores e, em alguns casos, o Estado também colabora. Por isso, é um modelo tripartite entre trabalhadores, empregados e o Estado. Fleury (1994) evidencia, nesse caso, o reconhecimento e a legitimação por parte do Estado da diferença existente entre os grupos sociais mediante a capacidade de organização e de pressão de cada corporação. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Roberts (1997)⁷⁸ afirma que “o modelo corporativista acentua as diferenças de acesso à previdência de categorias profissionais, com base em gradações de *status* e estilos de vida desses grupos, e conquista a adesão das classes médias à provisão estatal”. Nesse contexto, os benefícios são como privilégios que diferenciam as categorias de trabalhadores, “sendo este o princípio do mérito sob o qual a cidadania é requerida; e esta é a razão pela qual tal relação foi denominada *Cidadania Regulada* [...]” (FLEURY, 1994, 108-109).

77 Disponível em: http://www.anpocs.org.br/porta/publicacoes/rbcs_00_33/rbcs33_01.htm. Acesso 20 fev. 2019.

78 Disponível em: http://www.anpocs.org.br/porta/publicacoes/rbcs_00_33/rbcs33_01.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

Para Fleury (1994), o modelo Seguridade Social, diferentemente dos anteriores, tem como fundamento norteador a garantia da universalização de um conjunto de direitos sociais no domínio da renda, dos bens e dos serviços a todos os cidadãos, por meio de políticas sociais decorrentes da ação centralizada e unificada do Estado, que financia e administra o sistema. O sistema se propõe a fazer redistribuição da riqueza social e corrigir desigualdades criadas pelo mercado. Para a autora (FLEURY, 1994, p. 110), “Reconhece-se, neste modelo de política social, o predomínio da relação de *Cidadania Universal*, além de um padrão de intervenção governamental que busca conjugar políticas econômicas e sociais como partes indissociáveis da mesma estratégia desenvolvimentista”. Segundo Roberts (1997), esse modelo se assemelha ao que Esping-Andersen (1990)⁷⁹ denominou de modelo social-democrata, que “se baseia no compromisso da classe média com um sistema universalista de provisão estatal não-mercantil, garantido por um nível elevado de assistência básica e pela possibilidade de complementá-la com o pagamento de contribuições adicionais.”⁸⁰

Embora nenhum dos três modelos se proponha a romper com a lógica do capital, o terceiro é o que, mesmo circunscrito à lógica capitalista, tem maiores possibilidades de tensionar algumas características e fundamentos desse sistema, como, por exemplo, a intrínseca e natural desigualdade entre os seres humanos, apregoada pelo pensamento liberal que nutre o capitalismo. O modelo Seguridade Social, ao assumir a defesa do atendimento centralizado e universal dos cidadãos, no que se refere aos direitos sociais, opera em sentido contrário a esse fundamento do capitalismo e, portanto, sua materialização pode produzir avanços significativos na direção da justiça social. Esse modelo se coaduna com o conceito de cidadania social, pois, nele, o Estado reconhece a necessidade de garantir os direitos fundamentais de todos.

Discutindo a questão do direito à educação, pode-se

79 ESPING-ANDERSEN, Gosta. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge, Polity Press

80 Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_33/rbcs33_01.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

afirmar que ele é tanto um direito objetivo como um direito subjetivo. É um direito objetivo, porque advém de Norma Constitucional, em ambos os países pós período ditatorial (MACHADO; BARROS, 2020), que determina, em seus artigos 74 e 75 em Portugal e em seu artigo 205 no Brasil, respetivamente que

Art. 74. O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escola (...); Art. 75. O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população (...).⁸¹

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, n.p.).

Como existe uma norma legal assegurando o direito à educação, qualquer pessoa que tenha esse direito violado pode exigir o seu cumprimento, caracterizando, assim, o direito à educação também como direito subjetivo. Como se fossem os lados de uma mesma moeda:

[...] de um lado se encontra a pessoa portadora do direito à educação e do outro a obrigação estatal de prestá-la. Portanto, a educação é algo (um direito) que o indivíduo pode cobrar do Estado, tendo em vista que este tem o dever legal (previsto em uma norma garantindo esse direito) de promovê-la, independentemente da

condição social da pessoa. Todos somos titulares do direito à educação enquanto o Estado é o responsável por promover o seu cumprimento, em respeito à determinação constitucional, à dignidade da pessoa humana e à busca pela igualdade e desenvolvimento social. (MARQUES, 2018, n.p).

Além disso, a educação é direito fundamental ou social, que corresponde, em regra, a uma concepção de direitos absolutos, que só, excepcionalmente, se relativizam segundo o critério da lei ou dentro dos limites legais. Eles são universais, intransferíveis, inegociáveis, indisponíveis, irrenunciáveis e imprescritíveis. Sua finalidade é a proteção dos hipossuficientes e dos mais fragilizados, embora todos os indivíduos sejam destinatários desses direitos. São conhecidos como direitos prestacionais ou direitos de promoção, pois exigem uma postura ativa do Estado na sua realização mediante a implementação de políticas públicas, visando à redução das desigualdades sociais (MARQUES, 2018).

Trazendo essa discussão para a EJA, retomamos, a título ilustrativo, o Parecer CNE N° 11/2000, no qual fica claro que essa modalidade representa uma dívida social para com os que não tiveram acesso à educação na idade regular⁸² e, conseqüentemente, não possuem ou possuem pouco domínio da escrita, da leitura e dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, como bens sociais, na escola ou fora dela. Portanto, fundamentados em nossa discussão, a EJA é a segunda oportunidade para que

82 No Brasil, no caso do Ensino Fundamental, cuja faixa etária esperada para frequentá-lo é dos 6 aos 14 anos, quando o jovem chega aos 15 anos de idade sem ter concluído essa etapa educacional pode, a partir de então, matricular-se na modalidade EJA. No caso do Ensino Médio, última etapa da educação básica, cuja faixa etária considerada adequada para frequentar é dos 15 aos 18 anos de idade, o jovem que completa 18 anos sem havê-la concluído, também pode, a partir daí, matricular-se nessa etapa na modalidade EJA. Cabe-nos ainda destacar nossa discordância com o termo idade regular, posto que traz implícito um preconceito contra os sujeitos da EJA, considerados, por essa lógica (idade regular), irregulares, já que não conseguiram concluir determinada etapa educacional na idade regular.

o Estado cumpra, para com os indivíduos, sua responsabilidade de restaurar um direito objetivo, subjetivo e social que foi negado ao sujeito em sua época devida, qual seja, o direito à educação. É a tutela do Estado na garantia dos direitos fundamentais na busca pela justiça social.

Com relação ao direito à educação na EJA, Paiva (2006), embora reconheça que a educação como direito humano tenha se fortalecido nas últimas décadas, reconhece também que esse fortalecimento ocorreu mais para as enunciações e para a letra da lei do que para as formas como as políticas públicas resguardaram esse direito. Em sua argumentação, afirma que

Dados quantitativos de população e de escolaridade não deixam dúvidas sobre o não cumprimento do direito, e nenhuma garantia jurídico-legal tem sido suficiente para alterar a sistemática ruptura com o dever da oferta, por parte dos poderes públicos, organicamente, nos sistemas de ensino. Mas a proclamação dos direitos é feita em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos. Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade (PAIVA, 2006, p. 531).

Essa relação entre sistema econômico e educação se reflete, obviamente, no tipo de educação ofertado aos jovens e adultos em Portugal e no Brasil. De um lado, embora a União Europeia (UE) seja um dos principais polos do capitalismo mundial, Portugal não faz parte dos países centrais

dessa zona. Tomando como eixo de análise o rendimento das famílias, podemos afirmar que esse índice, nas famílias portuguesas, por pessoa, se situa abaixo do índice dos países de capitalismo mais avançado da UE, como Alemanha, França ou Reino Unido. Esse indicador foi inferior ao de Portugal apenas na Grécia e no conjunto dos países com ingresso mais recente na UE, como pode ser observado no Quadro 1, elaborado tomando a situação portuguesa como termo de comparação (índice 100) ⁸³.

Quadro 1: Rendimento médio das famílias, em 2014, na União Europeia.

PAÍS	RENDIMENTO MÉDIO
Alemanha	163,0
França	145,6
Reino Unido	132,1
Portugal	100,0
Grécia	90,3
Polónia	85,4
Hungria	78,5

Fonte: Diário da Liberdade. Elaboração dos autores.

Por outro lado, a América Latina (AL) não está situada entre os principais polos do capitalismo mundial, mas o Brasil é um país central nessa zona econômica. Tomando o PIB como eixo de análise, pode-se afirmar que o PIB do Brasil é o maior da AL e do Caribe. Segundo Gremaud (2017), em 2015, o PIB brasileiro representou 33,6% do total dessa região, seguido do México (21,6%) e da Argentina (12%). Entretanto, caso se observe o PIB per capita, o dos brasileiros, nesse mesmo ano, foi de US\$ 1.164,40, atrás de países como Bahamas (US\$20.683,90) e Trinidad y Tobago

83 Disponível em: <https://gz.diarioliberalidade.org/portugal/item/18850-centro-e-periferias-na-europa-portugal-um-caso-de-desastre-periferico.html>. Acesso em: 22 fev. 2019.

(US\$16. 684,50), que não se encontram entre as 15 principais economias da região.

Diante do exposto, podemos situar Portugal e Brasil, em termos econômicos, respectivamente, na semiperiferia europeia ou na periferia do centro e no centro da periferia do capitalismo mundial. Com base nessa relação entre, de um lado, centro e periferia e, de outro lado, educação, discutiremos, de forma sintética, como vem sendo proporcionado ou negado o acesso à educação aos jovens e aos adultos nesses países.

Em Portugal, país central na geopolítica mundial por vários séculos, a garantia da educação como direito de todos e de todas não foi concretizada. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE-2010), em 1911, numa população de 5.960.056 habitantes, havia um total de 4.478.078 analfabetos, o que significa afirmar que 70,3% da população era analfabeta; em 1950, esse índice baixou para 40,4%. O POR-DATA, base de dados portuguesa⁸⁴, traz uma série histórica que unimos aos dados do INE⁸⁵ (para 2010), no Quadro 2.

Quadro 2: Percentual de analfabetos em Portugal (1911 - 2011).

ANO	PERCENTUAL DE ANALFABETOS
1911	70,3
1950	40,4
1970	25,7
1981	18,6
1991	11,0
2001	9,0
2011	5,2

Fonte: INE (2010) e Pordata (2015). Elaboração dos autores.

A série histórica evidencia, pela diminuição do percentual de analfabetos, por um lado, um grande esforço no sentido de garantir o acesso da população à educação fundamental, mas, por outro lado, também ressalta que a realidade concreta impede a universalização desse direito. Ao se

84 Ver aqui: <https://www.pordata.pt/en/Portugal>.

85 Ver aqui: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main.

analisar a educação secundária, equivalente ao Ensino Médio (EM) no Brasil, percebe-se que a situação é mais inquietante, pois 52,2% da população portuguesa entre 25 e 64 anos de idade, em 2017, não haviam concluído essa etapa da educação. Nesse mesmo ano, para a UE, esse índice foi de 22,6%.

Segundo Moura (2016), no Brasil, apesar de percurso histórico bem distinto, ao longo dos séculos, a lógica de uma sociedade escravocrata veio produzindo exclusões em todas as esferas, inclusive, na educacional, o que se agudizou com a consolidação do capitalismo como modo de produção hegemônico em escala planetária. Nesse contexto, os índices de analfabetismo no país sempre foram muito elevados entre os segmentos mais empobrecidos da sociedade.

No início do século passado, de acordo com o Censo de 1920, 72% da população acima de 5 anos era analfabeta e, em 1960, esse mesmo índice era de 46,7% (HADDAD; DEL PIERRO, 2000). Informações mais recentes revelam significativa diminuição dessa taxa nas últimas décadas, mas os dados ainda são muito desfavoráveis e desvelam a manutenção de um verdadeiro *apartheid* social. Em 2013, 8,3% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade era analfabeta, o que representava mais de 13 milhões de pessoas. Em 2016, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua 2016 (IBGE, 2016) - mostram que a taxa de analfabetismo brasileira era de 7,2% (11,8 milhões de analfabetos), sendo maior entre os homens (7,4%) do que entre as mulheres (7,0%); e desigual entre as regiões, maior no Nordeste (14,8%) e menor no Sul (3,6%).

Se deslocarmos a análise da alfabetização para níveis mais elevados de escolarização, o quadro é ainda mais preocupante. Ainda segundo dados do IBGE (2016), 73,5% da população acima de 25 anos não concluíram o EM, equivalente à educação secundária em Portugal, legalmente obrigatória para todos e pré-requisito para o acesso ao ensino superior.

Analisando, de forma comparativa, os dados sobre analfabetismo nos dois países, percebe-se que a relação de proximidade/distanciamento dos países do centro/periferia tem relação muito próxima com a garantia do direito à educação da população, em geral, e aos sujeitos jovens e adul-

tos, em particular. No caso específico de Portugal (periferia do centro) e do Brasil (centro da periferia), os dados mostram duas realidades preocupantes e com certo grau de aproximação, embora a periferia do centro apresente uma realidade melhor do que a do centro da periferia.

A EJA visa proporcionar a esses sujeitos o acesso ou o direito de permanecer na escola que lhes foi negado em razão de suas condições materiais concretas de vida. Não obstante, a EJA é marcada por descontinuidades e por políticas pontuais e pouco articuladas, tanto em Portugal como no Brasil.

Historicamente, as ações desse campo educacional são desenvolvidas por programas, campanhas e projetos fragmentados, resultando em políticas focais e que não têm conseguido garantir o direito dos sujeitos jovens e adultos à educação na perspectiva de sua universalização (HADDAD; DI PIERRO, 2000), o que mostra o afastamento/aproximação do Estado do modelo de proteção social denominado de Seguridade Social, anteriormente discutido.

Após essa discussão sobre a cidadania social, o direito à educação e a posição de Portugal e do Brasil no capitalismo mundial, analisaremos como vem sendo proporcionado (ou negado) o acesso à educação aos jovens e aos adultos nesses países, analisando especificamente os cursos EFA e o Proeja.

A PERSPECTIVA COMPARADA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O modelo de análise adotado na comparação aqui elaborada está ancorado numa abordagem crítica da agenda política para a EJA, que interligou a perspectiva do sistema mundial com a perspectiva sócio-histórica para assim melhor analisar aspectos complexos da realidade educacional contemporânea.

Neste enquadramento teórico-metodológico, a comparação em EJA ajuda a explicitar questionamentos diversos na área da educação, desde que se mantenha clara a historicidade do objeto estudado (REZENDE; ISOBE; MO-

REIRA, 2013). Ou seja, trata-se de procurar interpretar a singularidade dos fenômenos sem perder de vista as suas relações com a conjuntura social mais ampla, o que implica situar os discursos e práticas para explicitar melhor aquilo que é singular (BRAY; ADAMSON; MASON, 2007).

Desta forma, este texto procurou discutir duas práticas selecionadas por contribuírem, embora com tensões e contradições, bem como avanços e retrocessos, para aumentar, nos respectivos contextos nacionais estudados, a justiça social e educacional para jovens e adultos pouco escolarizados. Foi nossa pretensão problematizar as agendas políticas implementadas tanto em Portugal quanto no Brasil, discutindo algumas proximidades e distanciamentos entre essas duas realidades, mas deixando emergir quer as semelhanças contextualizadas, quer as particularidades históricas.

Ora, acreditamos que daqui resultam pistas interessantes e com potencialidades heurísticas para melhor interpelar os conflitos ideológicos que envolvem os mandatos das políticas portuguesas e brasileiras de EJA no complexo cenário sociopolítico e educacional que se desenvolve hoje, imerso em processos de erosão política dos Estados nacionais em contexto de globalização neoliberal. Isto é, entendemos que, nesta conjuntura de transnacionalização que aporta novas lógicas para a regulação e governação educacional (BARROS, 2020) se está processando uma ressignificação dos processos educacionais que envolvem jovens e adultos, o que implica um desafio à atividade científica para se engajar na procura de novos ângulos de análise do fenômeno educacional. Trata-se, também, de procurar novas condições de comparabilidade nos objetos de estudo (SOUZA; MARTINEZ, 2009), ao mesmo tempo em que se procuram novas pontes no âmbito das redes sociais internacionais de investigação, criadas pelos cientistas sociais críticos para instituir novos sentidos e espaços interpretativos na produção de conhecimento sobre educação, isto porque nem a ciência nem a educação podem já ser concebidos num quadro estritamente nacional (WALLERSTEIN; LEMERT; ROJAS, 2013).

OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: AÇÃO DO ESTADO EM PROL DA JUSTIÇA SOCIAL

Na história da EJA em Portugal, é possível identificar a continuidade de uma invariante estrutural: a persistente ausência de uma política para o setor, que possa ser caracterizada, simultaneamente, por ser pública, global, integrada, continuada, autônoma e democraticamente governada (MELO, 2005). Com efeito, é observável o acumular de hesitações sucessivas, por parte da ação estatal, no domínio da promoção de uma retaguarda educacional de uma população adulta com níveis inadmissíveis de iliteracia(s), em contexto democrático (BENAVENTE *et al.*, 1995), que conduziu à afunilada rede pública desse setor⁸⁶, existente à data da comemoração do ano europeu da aprendizagem ao longo da vida⁸⁷. Em certa medida, motivadas por esse marco da governação educacional europeia (BARROS; BELANDO-MONTORO, 2013), surgem, então, preocupações a nível nacional com a situação depauperada da EJA enquanto subsistema público de educação, anunciando-se, em 1996, o seu relançamento com o novo estatuto de opção estratégica da política educativa (BARROS, 2013).

Assim, foi o Programa de Ação *S@ber+*: *Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, 1999-2006*, que veio apresentar e disseminar uma nova conceitualização do setor, agora entendido enquanto

[...] conjunto das intervenções que,
pelo reforço e complementaridade

86 Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro), assente apenas na oferta de ensino recorrente, ou seja, de segunda oportunidade.

87 Para saber mais: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/XT/?uri=LEGISSUM:c11024>.

sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade. (MELO *et al.*, 2001, p. 11).

Essa moldura de fundo comportou a nova estratégia de promoção da “articulação entre os domínios da educação, formação e emprego, por meio do reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais, nomeadamente os ligados aos contextos de trabalho” (MELO *et al.*, 2001, p. 6), sobretudo, porque

[...] o essencial do problema, em particular na população não-jovem, é simultaneamente de qualificação profissional e de capacitação escolar. Logo, é preciso encontrar respostas articuladas entre o trabalho que se faz no domínio da educação ao longo da vida, e o que se faz na formação profissional contínua. (PAULO PEDROSO, 1999 *apud* MELO; MATOS; SILVA, 2001, p. 9).

Isto é, considerou-se que “tem de haver respostas integradas, e as entidades têm de se articular: aquilo que significa avanço profissional tem de ser também avanço em termos de educação, de formação geral da pessoa” (MELO; MATOS; SILVA, 2001, p. 11).

Com esta visão de base, que se aproxima do modelo de seguridade social (FLEURY, 1994), o *Programa de Ação S@ber+* apresentou um conjunto diverso de objetivos⁸⁸ que

88 Sublinham-se os objetivos gerais de apoiar ações capazes de estruturar e ampliar a oferta; realizar projetos numa lógica quer de serviço público quer de parceria; de sensibilizar a opinião pública para a necessidade da aprendizagem ao

orientaram os seus três eixos de intervenção: para aumentar a motivação das pessoas adultas para a procura; para criar uma oferta adequada, flexível e diversificada de educação e formação por parte das entidades formadoras; e para promover a formação de agentes.

Destacamos o segundo eixo de intervenção, que visou diversificar a oferta, apostando na promoção de múltiplas articulações com sistemas já existentes, tais como, o sistema de formação profissional, o sistema escolar e o sistema nacional de certificação. Desse eixo de intervenção, viria a resultar um novo sistema de educação e formação de adultos, de estrutura modelar, centrado no reconhecimento, validação e certificação dos resultados da autoformação da população adulta, tendo sido priorizada para tal a criação das estruturas necessárias para permitir que os adquiridos informais fossem alvo de uma

[...] análise rigorosa e reconhecimento formal, traduzidos numa validação oficial: acreditação (outorga de créditos) com equivalência, parcial (dispensa de uma certa parte do percurso de formação) ou total (certificação, obtenção imediata de diploma oficial). (MELO; MATOS; SILVA, 2001, p. 33).

Desse modo, foram promovidas, a partir de 2001, em Portugal, práticas que se destinariam, no essencial, a ir ao encontro da situação educacional da população ativa⁸⁹

longo da vida; de definir elencos de competências-chave, assegurar o reconhecimento e a validação das competências adquiridas, e desenvolver novos modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa (MELO *et al.*, 2001, p. 12-13).

89 Tratando-se de um universo de cerca de 4 700 000 de ativos em que, segundo dados do Ministério do Trabalho e Solidariedade de 1998, “cerca de 2 400 000 não possuem o 9º ano de escolaridade, sendo que 30% dos ativos são semi ou não qualificados, isto é, têm uma formação inferior ao nível III de qualificação profissional.” (ANEFA, 2001a, p. 29).

mediante a

[...] criação de soluções flexíveis que articulem a educação e a formação, através de percursos organizados, a partir de processos de reconhecimento e validação de saberes adquiridos e de sistemas modulares de formação.” (ANEFA, 2001a, p. 29).

Portanto, a par do já existente Ensino Recorrente de Adultos (ERA), básico e secundário, e da Educação Extra-Escolar (EEE), a estruturação da nova oferta de educação e formação de adultos compreende, a partir desse período, as seguintes modalidades: uma oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA); uma oferta de Ações S@ber+; e uma oferta de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Pelo que, como resultado das políticas públicas efetivadas, se viria a constatar um real alargamento da rede nacional afeita ao setor e, portanto, antes de mais, uma expansão da diversificação da oferta, apesar da excessiva concentração de esforços numa parcela da população adulta: a população ativa.

Assim, no tocante à oferta de Cursos EFA⁹⁰, criados com a finalidade de proporcionar a redução dos elevados índices de subqualificação, o que sobressaiu como mais característico e inovador foi a sua concepção numa lógica de dupla certificação⁹¹, escolar e profissional, a par-

90 Na justificação estratégica destes cursos, apresentada no Plano de Atividades da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) para 2001, pode ler-se: “A diversificação e a flexibilização das ofertas de educação e formação de adultos, sobretudo às destinadas à população com mais baixos níveis de qualificação escolar e profissional, mantêm-se, em 2001, um imperativo que a ANEFA assume como uma das prioridades da sua intervenção [...] face à posição que Portugal ocupa relativamente aos restantes países da União Europeia no que concerne aos índices de escolarização e qualificação da sua população, e face, também, ao agravamento dessa posição nos últimos anos”. (ANEFA, 2001b, p. 41).

91 A dupla certificação é concebida nos termos do Despacho Conjunto N.º 1083/2000, de 20 de Novembro.

tir de um modelo, que se quis integrado, baseado num referencial de competências-chave⁹² e assente no princípio transversal de iniciar cada Curso EFA com base num reconhecimento e validação das competências adquiridas previamente por cada adulto-formando⁹³. Tratou-se, no essencial, de procurar instituir um novo ponto de partida⁹⁴ para os processos pedagógicos que envolvem os adultos, ambicionando-se superar “a dupla herança” (CANÁRIO, 2002, *apud* ANEFA, 2002a, p. 50) que vinha caracterizando a história recente do setor em Portugal, nomeadamente a da vertente escolarizante, que persistia no ensino recorrente de adultos, e a vertente da formação profissional, tendente a reproduzir uma perspectiva funcionalista da relação entre a formação e o trabalho. De acordo com Canário (2002),

[...] estas duas tradições situam-se nos antípodas de uma formação que se pretende baseada na centralidade do sujeito que aprende, a partir do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e tendo como referência não uma listagem de conteúdos, mas sim um conjunto alargado de competências a construir. (CANÁRIO, 2002, *apud* ANEFA,

92 No Referencial de Competências-chave do Ensino Básico, as áreas eram e ainda são: Cidadania e Empregabilidade (CE), Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ver: ANEFA (2002i). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos (nível básico)*. Lisboa: ANEFA. Disponível em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

93 A especificidade dos destinatários particularizaria esta oferta, concebida para “adultos pouco qualificados, muitas vezes em risco de exclusão social, [cursos pensados] numa perspetiva de construção de novas relações sociais, interativas e de *empowerment*, capazes de proporcionar a esses adultos a construção dos seus próprios projetos de vida pessoais e profissionais.” (ANEFA, 2002a, p. 12).

94 Pretendeu-se que estes cursos EFA respondessem à necessidade de conseguir uma “maior e melhor articulação entre a educação e a formação, sem que a primeira ignore a segunda e sem que a segunda colonize a primeira, afunilando-se em formação profissional de banda estreita.” (SANTOS SILVA, 2002, p. 73).

2002a, p. 50).

Neste sentido, toda a sua concepção curricular, inovadora no setor⁹⁵, envolveu um sistema modular criado num dos três níveis de certificação⁹⁶ com que o Projeto-piloto dos Cursos EFA começaria por ser implementado no contexto português, com base

[...] numa perspectiva de individualização e diferenciação dos trajetos de educação-formação, incluindo componentes integrados de formação profissionalizante e de formação de base que possibilitem a obtenção de uma certificação única.” (ANEFA, 2002b, p. 7-8),

Ora, o balanço público, resultante da análise dos primeiros 13 Cursos EFA em observação, foi apresentado, em 2002, como globalmente positivo, encorajando “o alargamento e consolidação progressivos desse novo tipo de oferta educativa, dirigido a públicos adultos não escolarizados, ou cuja escolarização não cobre a educação básica obrigatória.” (CANÁRIO, 2002, *apud* ANEFA, 2002a, p. 49).

Efetivamente, os Cursos EFA foram ampliados, sendo possível a obtenção de certificação para o ensino secundário⁹⁷ (12 anos de escolaridade) por essa via a partir de

95 Esta nova orientação metodológica para os Cursos EFA seria o resultado, afirma-se, da “procura de uma solução formativa efetivamente capaz de propor um modelo mais consentâneo com a natureza dos adultos e de escapar à lógica escolar do currículo [pelo que] a ANEFA concebeu uma organização curricular pelas competências que, numa perspetiva mais ampla e englobante, devem ser entendidas como ‘saberes em ação e para a ação.’” (ANEFA, 2002c, p. 6).

96 No final do percurso formativo assim efetuado, seria possível ao adulto a obtenção de um Certificado de EFA, que poderia ser de três tipos: Básico 1 (B1), equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico e ao Nível I de Qualificação Profissional; Básico 2 (B2), equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico e ao Nível I de Qualificação Profissional; ou Básico 3 (B3), equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Nível II de Qualificação Profissional.

97 Despacho nº 11 203/2007, de 8 de Junho de 2007.

2007. Desde então, foram implementados diversos ajustes⁹⁸ na sua organização, diversificando-se a oferta de esquemas de formação flexíveis⁹⁹, mas articulados, sendo possível aos adultos, maiores de 18 anos, obter uma dupla certificação (escolar e profissional) ou apenas uma delas¹⁰⁰. Ora, os Cursos EFA obedecem aos referenciais de competências-chave¹⁰¹ e de formação associados às respectivas qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e são agrupados por áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

Em suma, os Cursos EFA espoletam uma trajetória personalizada e flexível, assente, para tal, nos resultados de uma avaliação diagnóstica ou no reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida e promovem, ao longo do percurso, momentos de avaliação formativa. Tais momentos cumulam numa avaliação somativa final, o que aproximam essa oferta do tipo de práticas capazes de contribuir para a criação de um mundo melhor, ou seja, mais justo e mais democrático, afinal, esse é o primeiro e último desiderato, desde sempre, de uma concepção de educação de adultos ampla e criticamente orientada.

Não obstante, é possível identificar a presença de um hibridismo nas orientações da política educativa para o

98 Portaria n.º 230/2008, de 7 de março; Portaria n.º 711/2010, de 17 de agosto; Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro; e Portaria n.º 216-C/2012, de 18 de julho.

99 Para a educação de base, estão disponíveis os Percursos formativos B3 (1 940 horas) e B2+B3 (2 390 horas). Para a educação secundária, estão disponíveis os Percursos formativos S3, tipos A (2 045 horas), B (1 680 horas) ou C (1 575 horas); ou os Percursos formativos S, tipos A (1 150 horas), B (625 horas), ou C (315 horas).

100 Tratando-se de um Curso EFA de dupla certificação, é concedido um certificado de conclusão no 3º ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade) e o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), ou certificado de habilitações do ensino secundário (12º ano de escolaridade) e o nível 4 do QNQ. Para saber mais: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/>.

101 No Referencial de Competências-chave do nível Secundário, as áreas são: Cidadania e Profissionalidade (CP), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC). Ver: DGFV (2006). Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos (nível secundário). Lisboa: ME/DGFV. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>.

setor, desde 2001 até o momento atual, que, também aqui, combina, como sustentam Aníbal e Teodoro (2008), para a educação em geral, “discursos de pendor construtivista numa perspectiva crítica com discursos apologistas de eficiência social que submete a utilidade da educação à produtividade econômica” (ANÍBAL; TEODORO 2008, p. 15). Trata-se de um hibridismo gerador de tensões e contradições diversas também no campo das práticas, que espelham a intermitência com que a agenda política para o setor é atribuída ou não importância. Oscilações de governo que têm mantido intacta a característica macroestrutural da agenda política para a EJA em Portugal desde 1974: uma aposta dos governos de esquerda (Partido Socialista), entrecortada por abandono político dos governos de direita (Partido Social-Democrata).

O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA AÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO EM PROL DA JUSTIÇA SOCIAL

Antes de iniciar nossa análise, convém explicitar que embora a Educação Profissional (EP), no Brasil, seja uma modalidade educacional que pode estar presente em todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação, nesta análise, trataremos da EP técnica de nível médio em sua relação com a EJA.

De um lado, no que se refere a uma proposta de educação integral, socialmente referenciada e em prol da justiça social no país, a história da EP na sua relação com o Ensino Médio (EM) é marcada por avanços e retrocessos, pois ora as políticas educativas submetem a formação aos interesses imediatos do mercado de trabalho, ora se aproximam de uma formação integral e integrada. Por outro lado, nessa mesma perspectiva educacional, também a EJA é marcada por avanços e retrocessos, inclusive ao sentido que é dado à educação para esse coletivo. Além disso, o paradigma da história das políticas para a EJA, no Brasil, segundo Had-

dad e Di Pierro (2000), é a regularidade na descontinuidade. Os autores mostram que, historicamente, as ações para essa modalidade são desenvolvidas por meio de programas, de campanhas e de projetos fragmentados, ações focais e desarticuladas que não têm garantido o direito dos jovens e adultos à educação na perspectiva de sua universalização.

O Proeja, ao integrar a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, insere-se tanto na dualidade histórica que marca a EP como na descontinuidade das ações dos governos brasileiros para essa modalidade e para a EJA. Não surpreende, pois, que essa política de governo atualmente passe por redução de incentivos governamentais e venha sendo afetada com a criação do Pronatec; com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio brasileiro; com a instituição do MédioTec, que transfere parte da responsabilidade das ações educativas do governo em EP para a iniciativa privada; e com o financiamento federal que incentiva a concomitância em detrimento da integração entre a EP e o EM. Não se pode deixar de mencionar também a proposta de Resolução do Conselho Nacional para a Educação Profissional: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, que está disponível para discussão.

O Proeja, segundo Moura e Henrique (2012), foi anunciado com duas finalidades precípuas. De um lado, enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcaram as políticas para a EJA no Brasil e, de outro, integrar a Educação Básica (EB) a uma formação profissional com elevação de escolaridade, que pudesse contribuir para a integração socioeconômica de qualidade socialmente referenciada de jovens e adultos na sociedade, contribuindo para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desse coletivo.

Essa política de governo é uma tentativa de resgate do direito fundamental à educação, garantido pela Constituição Federal aos cidadãos brasileiros, conforme já explicitado, e insere-se nos imperativos de tutela governamental que caracterizam a cidadania social. Para tanto, o Proeja fundamenta-se

[...] na concepção de educação unitá-

ria (ensino para a formação integral, geral e técnica, na perspectiva da superação da dualidade entre educação propedêutica e educação profissional) e de educação politécnica ou tecnológica, necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 36).

Assim, nesse Programa, a formação profissional deve estar integrada à EB e deve organizar-se na forma integrada, preferencialmente, embora a forma concomitante também esteja prevista legalmente no artigo 36-C, da Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996).

Moura (2016), ao discutir a existência do Proeja na sua relação com os projetos societários em disputa, mostra que a correlação de forças eventual e parcialmente favorável, que ocorreu no início do primeiro mandato do Presidente Lula (2003-2006), permitiu que se construíssem algumas propostas de cunho progressista. Entretanto, lembra o autor, não se conseguiu avançar na sua materialização em função de problemas na própria formulação e, principalmente, pelas mudanças nas bases de sustentação política do governo que foi dando uma guinada à direita.

Por essa razão, não chegou a ser surpresa a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei nº 12.513/2011, que opera em sentido contrário às políticas educacionais do campo da EP e da EJA, incluindo o Proeja, instituídas pelos governos Lula. Sua criação ocorreu em meio à proliferação de discursos sobre a necessidade urgente de formação de milhões de trabalhadores em um curto espaço de tempo.

Ao lado de uma agenda como o Proeja, que se preocupa com a elevação de escolaridade, com a formação integral e integrada dos sujeitos, aparece outra, cuja preocupação são os cursos profissionais de curta duração sem vinculação com a verticalização nos estudos.

Enquanto o Proeja visa oferecer oportunidades

educacionais na perspectiva da omnilateralidade, tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o Ensino Fundamental (EF) como àqueles que já o completaram, mas não concluíram o Ensino Médio (EM), aliado a um curso que os habilite ao exercício de uma profissão, o Pronatec oferece dois tipos de cursos: aos estudantes das redes públicas estaduais que estão no EM, existe a possibilidade de, na forma concomitante, fazerem um curso técnico, em geral, em uma escola do Sistema S¹⁰² ou em outra escola privada. Assim, o governo federal transfere recursos à iniciativa privada, mais especificamente, às entidades representativas dos interesses do grande capital nacional, leia-se Sistema S, para que elas, com esse recurso público, decidam a formação que lhes interessa proporcionar à classe trabalhadora. É evidente que esse tipo de formação não se alinha com a concepção de formação humana assumida no âmbito do Proeja.

Outra ação do Pronatec são os cursos de Formação Inicial e Continuada, com duração mínima de 160 horas, destinados, principalmente, a trabalhadores com baixa escolaridade, grande parte que sequer concluiu o EF ou o EM, potencial público da EJA. Nesse caso, é agravante o fato de que não há vinculação com a elevação de escolaridade. Desse modo, conforme Barros, Moura e Henrique (2018)

[...] esses cursos FIC, vinculados, pela propaganda, à empregabilidade, cooptam a classe trabalhadora e cumprem a função ideológica de legitimar o Estado capitalista, já que sua função é convencer a própria classe trabalhadora de que esses cursos de curta duração são importantes para

102 Sistema S denomina o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais e é formado, atualmente, por 9 entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

eles. (BARROS MOURA; HENRIQUE, 2018, p. 557).

Segundo Silva (2015), percebe-se a subordinação do Pronatec ao desenvolvimento econômico e à estreita ligação entre qualificação profissional e empregabilidade. Além disso, esse programa incentivou (e incentiva) a expansão da EP pela parceria público-privada, com transferência de recursos para o Sistema S e outras instituições privadas de educação, e reafirma a dualidade estrutural da educação brasileira pela oferta de cursos técnicos de nível médio na forma concomitante e de cursos FIC aligeirados.

Sintetizando, podemos afirmar que, embora tenha havido uma correlação de forças que permitiu a formulação de propostas como a do Proeja, o metabolismo do capital sempre se encarrega de obstaculizar ou, até mesmo, eliminar tais proposições que podem ameaçar a manutenção da desigualdade, tão cara à lógica do capital.

Entre 2007 e 2011, mesmo que lentamente, a matrícula pública do Proeja cresceu (federal e estadual, Proeja EMI e Proeja FIC). Em decorrência da criação do Pronatec, em 2011, a matrícula do Proeja, em 2012, na esfera pública, começou a cair significativamente, à medida que houve aumento da oferta do EMI Proeja na esfera privada, com parceria entre escolas privadas, especialmente do Sistema S. Nesse caso, os cursos acontecem em espaços físicos diferentes e com currículos de EM e EP independentes (o que caracteriza a concomitância), mas, mascarando a realidade e em razão da parceria, se afirma que os currículos são de Proeja EMI .

O Quadro 3 mostra a evolução da matrícula do Proeja EMI e dos cursos técnicos no âmbito do Pronatec (concomitantes e subsequentes).

Quadro 3¹⁰³ – Evolução da matrícula do PROEJA EMI (2007 a 2016) e do Pronatec (2011 a 2016).

Ano	PROEJA EMI					Pronatec – cursos técnicos (Bolsa formação)
	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privado	
2007	9.747	4.772	1.229	131	3.615	Não houve matrícula (Programa criado em 2011)
2008	14.939	8.014	3.958	28	2.939	
2009	19.533	10.883	4.327	66	4.257	
2010	38.152	14.078	19.919	40	4.115	
2011	41.971	14.530	23.033	84	4.324	
2012	35.993	14.147	17.171	634	4.081	109.537
2013	40.117	12.801	21.909	369	5.038	299.016
2014	42.875	11.595	19.276	429	11.575	537.159
2015	38.212	9.301	21.593	840	6.478	103.409
2016	32.710	8.282	22.120	806	1.502	158

103 Os dados oficiais do governo incluem como matrícula do Pronatec a oferta decorrente da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, do Acordo de Gratuidade com o Sistema S e da E-Tec Brasil. Entretanto, essas iniciativas já existiam previamente ao Programa, de forma que se optou aqui por incluir apenas as matrículas provenientes da oferta prevista na Lei nº 12.513/2011: os cursos proporcionados por meio da Bolsa Formação, ou seja, os cursos técnicos concomitantes e os cursos FIC, discutidos neste trabalho.

Fonte: Censos da Educação Básica de 2007 a 2016 e da Tabela *PRONATEC: Total de matrículas por iniciativa e tipo de curso*¹⁰⁴. Elaboração dos autores.

O Quadro 4 apresenta a evolução da matrícula dos cursos integrados Proeja FIC Fundamental¹⁰⁵ e dos cursos FIC no âmbito do Pronatec, os quais são desvinculados da elevação de escolaridade, ou seja, são exclusivamente profissionalizantes.

Entre 2011 e 2016, registrou-se um total de 3.532.531 matrículas em cursos FIC e de 1.048.768 em cursos técnicos de nível médio no âmbito do Pronatec, enquanto que, no mesmo período, no Proeja EMI, foram registradas 231.878 matrículas e, nos cursos Proeja FIC Fundamental, foram 71.964 matrículas de 2011 a 2014. Lembramos que, em 2015 e em 2016, o INEP não divulgou esses dados isoladamente. Os quadros e a síntese evidenciam o rápido crescimento do número de matrículas do Pronatec, especialmente nos cursos FIC, no período de 2011 a 2014, e a diminuição da oferta do Proeja. Em consequência, pode-se afirmar que a criação do Pronatec e sua priorização como política pública tem relação com a atrofia na oferta de cursos Proeja, tanto no EMI como no FIC Fundamental.

104 Disponível em: painel.mec.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2019.

105 No âmbito do Proeja, também existe a oferta de cursos FIC integrados ao ensino médio (Proeja FIC Médio), mas o INEP não publicou esses dados até 2014. Em 2015 e em 2016, publicou juntamente com os dados do Proeja FIC Fundamental e, apenas a partir de 2017, vem publicando de forma isolada as matrículas correspondentes a esse tipo de curso. Por isso, não o incluímos nesta discussão. Ressaltamos que isso não interfere de forma significativa em nossa análise porque a matrícula é muito pequena. Por exemplo, em 2017 e 2018, foram registradas, respectivamente, 7.723 e 7.030 matrículas em todo o país, segundos os dados do INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>).

Quadro 4 – Evolução da matrícula do PROEJA FIC (2007 a 2016) e do Pronatec FIC (2011 a 2016)

Ano	PROEJA FIC					Pronatec – cursos FIC Fundamental (Bolsa formação)
	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privado	
2007	- ¹⁰⁶	-	-	-	-	Não houve matrícula (Programa criado em 2011)
2008	3.957	-	-	-	-	
2009	3.628	55	1.559	1.766	248	
2010	14.126	258	5.975	7.634	517	
2011	23.995	647	14.213	8.534	601	23.176
2012	18.622	785	11.186	6.237	414	568.284
2013	20.194	329	13.354	6.188	323	1.361.236
2014	9.153	297	4.625	4.005	226	1.383.938
2015	-	-	-	-	-	193.873
2016	-	-	-	-	-	2.024

Fonte: Censos da Educação Básica de 2007 a 2016 e da Tabela PRONATEC: *Total de matrículas por iniciativa e tipo de curso*.¹⁰⁷.
Elaboração dos autores.

Constata-se que o metabolismo do capital faz com que as ofertas educativas orientadas por uma concepção de formação humana integral sejam para poucos, ao passo em que os cursos concebidos a partir de uma concepção restrita aos interesses imediatos do mercado sejam proporcionados à população em larga escala. Não obstante, é preciso destacar que a oferta do Pronatec também entrou em forte declínio a partir de 2015, em razão da crise econômica e política que se instaurou no país. Nas palavras de Lima Filho (2015),

¹⁰⁶ As células em branco correspondem a dados não divulgados pelo INEP no respectivo Censo.

¹⁰⁷ Disponível em: painel.mec.gov.br. Acess em: 15 jan. 2019.

o Proeja¹⁰⁸ é diretamente afetado

[...] uma vez que, submetidas à obrigatoriedade de oferta do Pronatec, as instituições e redes públicas desviam o foco e a ação de programas e modalidades educacionais mais consistentes que vinham sendo executados, por exemplo, a oferta do ensino médio ou da educação profissional integrada à educação básica. (LIMA FILHO, 2015, p. 210).

Nesse sentido, além da instituição do Pronatec, outra ação governamental que afetou o Proeja, já depois do *impeachment* da Presidente Dilma, foi a Lei N° 13.415/2017, que reformulou o EM brasileiro. Na verdade, essa Lei não se refere à EJA ou ao Proeja especificamente, mas tanto esse silenciamento como a vinculação do Proeja ao EMI, profundamente afetado por essa legislação, marcam o direcionamento das decisões governamentais na contramão do modelo de Seguridade Social (FLEURY, 1994), de cidadania social e de justiça social, que discutimos.

Tanto o EMI como o Proeja vinculam-se às disposições dos artigos 35 e 36 da LDB (BRASIL, 1996). Embora o artigo 35 desse dispositivo legal não tenha sofrido alteração com a promulgação dessa Lei, os princípios curriculares expressos no artigo 36 foram substituídos pela determinação da organização curricular proposta por essa nova Lei, que passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, a saber:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formati-

108 O autor, em seu trabalho, amplia essa análise para programas importantes como o Brasil Profissionalizado (que apoia a ampliação das redes estaduais), a própria expansão dos institutos federais e sua oferta de educação básica e superior.

vos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I. Linguagens e suas Tecnologias;
- II. Matemática e suas Tecnologias;
- III. Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- V. Formação Técnica e Profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996, n.p.).

Pela natureza do Proeja e pelo exposto na nova legislação sobre o EM, o EMI Proeja está vinculado tanto às finalidades do EM como à BNCC e aos itinerários formativos expressos na nova redação do Artigo 36 supracitado. Além disso, também se vincula às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, atualmente em discussão.

Considerando que estamos discutindo o EMI Proeja, devemos lembrar também que o artigo 36-A, da Seção IV-A da LDB (BRASIL, 1996), que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, explicita que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” (BRASIL, 1996, s.p., grifo nosso). Além disso, está assegurado pela legislação que os diplomas de cursos de EPTNM habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior e na educação profissional tecnológica.

Cumpramos reafirmar que a Lei Nº 13.415/2017 não faz qualquer referência à modalidade EJA, marginalizando, mais uma vez, os jovens, adultos, trabalhadores, população

do campo, mulheres, negros e pobres, a quem já foi negado o direito de acesso ou de conclusão da EB na faixa etária dita própria ou regular. Esses sujeitos adultos têm a responsabilidade pela produção material da própria existência e o fazem por meio do trabalho, o qual, no capitalismo, se dá sob a forma do emprego. Nessa perspectiva, a educação assume a função de preparação para a assunção de um posto de trabalho, o que é difundido pela ideologia do capital.

É essa concepção estreita de educação que está subjacente à Lei Nº 13.415/2017 que reforma o EM. Na visão de Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017),

Ao enfatizar as habilidades, as competências, os procedimentos e a formação de atitudes, e ao não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao empreendedorismo. (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 119).

Nessa linha de raciocínio, parte-se daquilo que o mercado de trabalho necessita em termos de mão de obra para se definirem competências e habilidades (ou “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme expresso na Lei Nº 13.415/2017 e nas BNCC) para se decidir, então, que conteúdos deverão ser objeto do trabalho pedagógico na escola e qual o tempo dessa formação.

Outra medida do governo nessa mesma direção é a proposta do MédioTec presencial e na modalidade de Educação à Distância, mais uma ação no âmbito do Pronatec, que separa o EM da EP, pois fomenta a oferta da educação profissional técnica de nível médio articulada de forma concomitante com as redes de educação e com o setor produtivo. Dessa forma, o mercado de trabalho regula a educação, o que indica tanto a subsunção da educação às necessidades do mercado de trabalho como a naturalização da educação como responsável apenas pela aquisição de competências

para a empregabilidade.

Se pensarmos que, aos sujeitos da EJA e do Proeja, com trajetórias de interrupções e retorno à escola, já lhes foi negado o conhecimento historicamente construído, o governo federal está mais uma vez negando a esses sujeitos o direito à educação socialmente referenciada. A proposta de se materializar, no Proeja, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, por meio das quais o Estado tem o dever de assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que tiveram acesso e aqueles aos quais o acesso à escola foi interdito, parece dar alguns passos atrás.

Em suma, contraditoriamente, de um lado, temos a instituição do Proeja, em 2005, que se funda na necessidade de assegurar a formação humana integral aos coletivos aos quais essa formação foi negada e, de outro, a instituição de medidas de contenção social, como o Pronatec, em 2011, a reforma do EM e o MédioTec, ambos em 2017, que solapam desses coletivos o direito a essa formação integral: a) por fomentar cursos de curta duração, sem verticalização do nível de escolaridade; b) por reafirmar a dualidade estrutural da educação brasileira; e c) por vincular a formação profissional às necessidades do mercado de trabalho.

Assim, o Estado se afasta de sua função de tutelar aqueles que mais necessitam do apoio do governo para a garantia aos direitos fundamentais. Solapam-se direitos, solapa-se cidadania, esquece-se a função de promover a justiça social.

EFA E PROEJA: PONTOS E CONTRAPONTOS

Consideramos importante, antes de analisar comparativamente os cursos EFA e o Proeja, tecer algumas considerações sobre as diferenças conceituais relacionadas à concepção de integração curricular e ao tratamento dado à pedagogia das competências.

No que concerne à integração curricular, a literatura portuguesa, conforme discutido anteriormente, considera a integração como sendo a articulação entre as instituições

que proporcionam a educação geral básica e aquelas que são responsáveis pela formação profissional, no sentido de que os sujeitos transitem entre umas e outras, visando integrar os conhecimentos gerais e profissionais, de modo a alcançar a formação integral.

No caso da produção acadêmica crítica brasileira relativa à EB integrada à EP, considera-se que o ensino integrado é a integração entre a denominada educação propedêutica (Ciências, Letras e Artes) e a formação profissional, desenvolvido em um currículo único na mesma instituição educacional, tendo como referência conceitual a formação integral dos sujeitos.

Sobre a pedagogia das competências, considerando os autores referenciados ao longo do texto, de forma geral, a literatura crítica portuguesa, tende a incorporar o conceito de competências como central nos processos da formação humana em uma perspectiva de sua integralidade. Já a literatura crítica brasileira considera a pedagogia das competências contrária à concepção de formação humana integral por considerar que ela está fundamentada nos interesses do mercado de trabalho em detrimento dos sujeitos e da sociedade em sua totalidade. Nesse sentido, para os autores brasileiros críticos, o conceito de competência desloca a centralidade da formação humana da relação entre os sujeitos e os processos de produção e aquisição de conhecimentos e de sua participação social, política e econômica, em uma perspectiva de autonomia e emancipação, para o currículo voltado à aquisição de competências subordinadas à empregabilidade.

Feitas essas considerações, sem pretensão de aprofundamento neste texto, passa-se a discutir os cursos EFA, em Portugal, e o PROEJA, no Brasil. As duas ações educativas discutidas foram escolhidas por buscarem garantir a materialização do direito à educação aliada à formação profissional, de modo a possibilitar a inserção profissional de um contingente de adultos pouco escolarizados. São ações que compreendem a educação de adultos de forma mais ampla e criticamente orientada; estão embasadas no reconhecimento de que a educação é direito igualitário de todos e de que o Estado tem o dever de garantir a educação como

direito fundamental. (BARROS; BIASIN, 2019).

Ambas as ações mostram a intrínseca relação entre as ações educativas e o projeto político dos governos, materializado em sua inscrição em uma história de avanços e retrocessos na agenda educacional prevista para a EJA e para a EP. De um lado, progresso, quando assim o permite a correlação de forças que sustenta os governos de centro-esquerda, seguidos, ou mesmo entremeados, com retrocessos, quando a formação humana é subsumida pelos interesses do capital nos governos de direita. Portanto, estar na periferia do centro (caso de Portugal) ou estar no centro da periferia (caso do Brasil) do capitalismo mundial não impede que as decisões relativas à educação passem pelo viés da economia e das necessidades do mercado em consonância com a governança estatal. Portanto, ora se aproximam (curso EFA e Proeja), ora se afastam (Pronatec, MédioTec, a reforma do EM e da DCNEPT) da possibilidade de promoção da justiça social.

A educação representa um avanço em prol da justiça e da cidadania social quando a centralidade do processo educativo incide na dimensão do ser humano, que não nega a dimensão técnica, mas não se reduz a ela. A essa dimensão técnica se integra a compreensão da sociedade em que esses sujeitos competentes tecnicamente estão inseridos e das relações de poder a que estão submetidos. Além disso, esses sujeitos “sabem qual o papel da ciência, e a quem interessa determinado tipo de produção do conhecimento, de ciência e de tecnologia, a quem interessam as relações de poder e que dominação existe na sociedade.” (MOURA, 2014, p. 32).

A educação representa um retrocesso em prol da justiça e da cidadania social quando a centralidade do processo formativo recai na dimensão econômica e, conseqüentemente, o papel da educação, baseada na racionalidade técnica, se restringiria a formar para atender aos interesses do mercado de trabalho. Particularmente, em relação à EP e à EJA, se trataria de “formar pessoas com a maior competência técnica possível para fazer esse mercado de trabalho funcionar da maneira mais ‘aceitável’ possível na perspectiva de manter a centralidade na dimensão econômica.”

(MOURA, 2014, p.32, grifo do autor).

Em comum, também, a essas duas ações, EFA e Proeja, são a preocupação com a formação geral do educando integrada à formação profissional (em que pese a diferença de concepção sobre integração nos dois países, conforme explicitamos) e a verticalização nos estudos, concedendo certificação. Nos cursos EFA, a certificação poderia ser de três tipos: Básico 1 (B1), equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico e ao Nível I de Qualificação Profissional; Básico 2 (B2), equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico e ao Nível I de Qualificação Profissional; ou Básico 3 (B3), equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Nível II de Qualificação Profissional. No caso do Proeja, tem-se a integralização dos conteúdos da EB (Fundamental ou Médio) integrados a um dos cursos técnicos definidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Percebe-se, portanto, preocupação com a formação do educando, propiciando-lhe tanto o direito de acesso (que já lhe foi negado) ao conhecimento historicamente construído como uma formação técnica que lhe permita atuar no mundo do trabalho, na produção de sua existência. No caso do EMI Proeja, permite também o prosseguimento de estudos em nível superior.

Além disso, analisando essas duas ações, percebe-se que ambas, durante sua execução, sofreram tensões advindas de decisões governamentais ideologicamente contrárias aos pressupostos que as embasavam. Na correlação de forças e na disputa entre projetos de sociedade distintos, outras ações ou políticas de governo enfraqueceram tanto os cursos EFA como os cursos Proeja pelo hibridismo nas orientações da política educativa para o setor.

Especificamente, no caso do Proeja, citamos a criação do Pronatec, do MédioTec, a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e o silenciamento relativo à modalidade EJA. De um lado, ações educativas fundamentadas numa perspectiva crítico-social; de outro, ações que submetem a educação à produtividade econômica e cuja função é legitimar o Estado capitalista.

As reflexões aqui apresentadas mostram que, apesar do projeto de sociedade hegemônico que alinha a educação às necessidades de mercado e à produtividade econômica,

é possível pensar e implementar ações educativas que vão na contramão desse projeto. Entretanto, essas ações sofrem intervenções de decisões governamentais que as vão modificando num processo conflitivo de existência e resistência. As aproximações e os distanciamentos recorrentes da EJA a um paradigma educacional sociocrítico mostram que “a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história.” (FERNANDES, 1977, p. 5).

Nessa perspectiva, a história dos cursos EFA e do Proeja (similarmente à história da EJA) aponta para tensões ideológicas que abrem e fecham os circuitos de sua própria história, ora negando aos sujeitos o direito a uma educação socialmente referenciada ora acercando-se ao conceito de EJA, elaborado no Documento de Nairóbi, em que se explicita uma dupla perspectiva na formação: desenvolvimento integral do homem e participação no desenvolvimento social, econômico e cultural, equilibrado e independente.

REFERÊNCIAS

ANEFA. *Relatório de Actividades 2000*. Lisboa: ANEFA, 2001a.

ANEFA. *Plano de Actividades 2001*. Lisboa: ANEFA, 2001b.

ANEFA. *Relatório Nacional – Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação” 2000/2001*. Lisboa: ANEFA, 2002a.

ANEFA. *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Documento de Trabalho*. Lisboa: ANEFA, 2002b.

ANEFA. *Cursos de Educação e Formação de Adultos – O Modelo de Intervenção (B2A)*. Lisboa: ANEFA, 2002c.

ANÍBAL, Graça; TEODORO, António. *A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas po-*

líticas educativas em Portugal. In: António Teodoro (Org.) *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Estudos Iberoamericanos. Brasília: Liber Livro, 2008, p. 105-122.

BARROS, Rosanna. *As políticas educativas para o sector da educação de Adultos em Portugal: as novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora, 2013.

BARROS, Rosanna. The Role of Transnational Bodies in Life-long Learning and the Politics of Measurement - The global promise and national pitfalls of outcomes-based assessment into Recognition of Prior Learning System in Portugal. In: Fergal Finnegan and Bernie Grummell (Eds). *Power and possibility: adult education in a diverse and complex world*. (pp. 53-63). Leiden/Boston: Brill-Sense Publishers, 2020. DOI: 10.1163/9789004413320_005

BARROS, Rosanna; BELANDO-MONTORO, Maria. Europeização das Políticas de Educação de Adultos: Reflexões Teóricas a partir dos Casos de Espanha e Portugal. *Education policy analysis archives*, Vol. 21, No. 71, 1-28, 2013. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n71.2013>

BARROS, Rosanna; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. As medidas educacionais em prol da formação plena dos sujeitos – o caso do ensino integrado para jovens e adultos vulneráveis em Portugal e no Brasil. In AL-CÁNTARA, Manuel; MONTEIRO, Mercedes García; LÓPEZ, Francisco Sánchez. (Coord.) *Memória do 56º Congresso Nacional de Americanistas*. Ediciones Universidad Salamanca, 2018, p. 551-560.

BARROS, Rosanna; BIASIN, Chiara. The right of adults to education: a comparative analysis from the Portuguese and Italian policy agenda, *Research in Comparative and International Education*, Volume 14 Issue 4, 477–501, 2019. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745499919881027>

BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre; COSTA, António Fir-

mino; ÁVILA, Patrícia. *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação, 1995.

BOBBIO, Norberto. *Igualdade e Liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Edital Setec nº 01, de 02 de março de 2017*. Apresentação de propostas para a oferta de vagas gratuitas em cursos técnicos na forma concomitante, no âmbito do Pronatec/Mediotec. 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/editais>>. Acesso em: 04 jul. 2017b.

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. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atualizada até março de 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e

Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA *Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da SETEC*. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15996-relatorio-gestao-exercicio-2013-setec-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. (Eds). *Comparative education research: Approaches and Methods*. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer, 2007.

CANÁRIO, Rui. Posfácio. In: *Relatório Nacional – Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação” 2000/2001*. Lisboa: ANEFA, 2002, p. 49-53.

FERNANDES, Florestan. *Os circuitos da história*. São Paulo: Hucitec, 1977.

FLEURY, Sônia. *O Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

GREMAUD, Amaury. Aula 02. A economia latino-americana: situação atual. In: *Curso de economia da América Latina*. Graduação FEARP 2º semestre 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2143169>. Acesso em: 30 mar. 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, mai-ago., Nº 14, p. 108-130. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2017.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. O Proeja e a reforma

do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017). *HOLOS*, [S.l.], v. 3, p. 289-302, set. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7024>. Acesso em: 26 fev. 2019. Doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7024>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). *PNAD Contínua 2016*. IBGE: 2016. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 25 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *As edições do Anuário Estatístico de Portugal. 1875 a 2008*. INE, 2010. Disponível em: https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=100589571. Acesso em: 03 abr. 2018.

IRELAND, Timothy. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1, 2013, p. 1-15.

JARVIS, Peter. *Adult & continuing education: theory and practice*. London: Routledge, 1995.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. *Revista Educação em Questão Natal*, 51(37), 2015, p. 195-223.

MACHADO, Margarida; BARROS, Rosanna. Aspectos da construção histórica da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na agenda política e suas práticas discursivas, *Revista Cadernos de História da Educação - Dossiê temático "História e Memória da EJA nas universidades brasileiras e portuguesas"*, v.19, N.º 1, 2020, 91-109. <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-8>

MALUF, Sahid. *Teoria geral do estado*. 19. ed. São Paulo: Sugestões Literárias, 1988.

MARQUES, Waleska Barroso dos Santos Kramer. *Permanência escolar como direito à educação*. 2018. Mimeografado.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinicius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINEZ, Vinício Carrilho. Estado do bem-estar social ou Estado social? *Jus Navigandi*, Teresina, 24 abr. 2005, n. 656. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6623/estado-do-bem-estar-social-ou-estado-socia>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARX, Karl. *Contribuições à crítica da economia política*. São Paulo: Martin Fontes, 1983.

MELO, Alberto. Formação de adultos e desenvolvimento local. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (org.). *Educação e formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: EDUCA-Formação, 2005, p. 97-114.

MELO, Alberto; MATOS, Lisete; SILVA, Olívia. *S@ber+*: Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos, 1999-2006. Lisboa: ANEFA/GMEFA, 2001.

MÉSZÁROS, Istvan. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Projeja: entre desafios e possibilidades. *HOLOS*, [S.l.], v. 2, p. 114-129, maio 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (proeja), *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 19, n. 39, p. 30-49, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja): entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. In: GOMES, Cristina Azevedo; FIGUEIREDO, Maria; RAMALHO, Henrique; ROCHA, João (Org.). *Livro de actas do XIII Congresso da SPCE*. Fronteiras, diálogos e transições na educação. 1ed. Lisboa: SPCE, 2016, v. 1, p. 380-392.

MOURA, Dante Henrique. Integração entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos: (im)possibilidades da Meta 10 do PNE 2014-2024. In OGIBA, Sônia Mara (Org.) *Garantia do direito à educação: monitorando o PNE - Lei nº 13.005/2014*. 1 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018, v. 1, p. 183-206.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.11, n.33. p.519-566. set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 24 out. 2018.

PORDATA. *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Escolaridade+da+Popula%c3%a7%c3%a3o-45>. Acesso: 15 mar. 2018.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração*. Brasília: UNESCO, 2010.

REZENDE, Valéria; ISOBE, Rogéria Moreira; MOREIRA, Fernanda Arantes. Investigação comparada em educação: Aspectos teóricos e metodológicos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 1, 229-248, 2013.

RIBEIRO DIAS, José. *Educação de adultos: educação permanente, evolução do conceito de educação*. Braga: Universidade do Minho, 1982.

ROBERTS, Bryan R. A dimensão social da cidadania. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 33, São Paulo, 1997.

SANTOS SILVA, Augusto. *Educação de adultos: educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor, 1990.

SANTOS SILVA, Augusto. *Por uma Política de Ideias em Educação*. Porto: Edições ASA, 2002.

SILVA, Danilma de Medeiros. *Desvelando o PRONATEC: uma avaliação política do programa*. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20458>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alicia (orgs.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.

TIGHT, Malcolm. *Key concepts in adult education and training*. London: Routledge/ Falmer, 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. *World-Systems analysis: an introduction*. Durham, North Carolina: Duke University Press, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel; LEMERT, Charles; ROJAS, Carlos Aguirre. *Uncertain worlds: world-systems analysis in changing times*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2013.

WILTSHIRE, H. C. The Great Tradition in University Adult Education. *Adult education*, 29 (2), 88-97, 1956.

ACREDITAR NO SONHO E IR À LUTA

A aproximação de pesquisadores, estudantes, professores e estudiosos de diversas áreas entre Brasil e Portugal tem sido cada vez maior nas últimas décadas, trazendo benefícios para ambos os países. Esta obra, que trata da educação de jovens e adultos, é um exemplo dessa integração. Ela apresenta um balanço dos rumos da educação e formação de jovens e adultos que os organizadores, autores e autoras realizaram com muito êxito, apontando caminhos para as políticas públicas. A produção científica neste campo é riquíssima e os desafios que temos pela frente ainda maiores. A EJA é um dos campos mais ricos, diversos e complexos da educação, e, sem sombra de dúvidas, um dos seus maiores desafios.

No Brasil, por exemplo, a situação é dramática: 81 milhões de brasileiros e brasileiras acima de 18 anos não completaram o Ensino Médio: um enorme atraso que se

109 Moacir Gadotti é diretor fundador do Instituto Paulo Freire de São Paulo (1991). Livre docente na Universidade Estadual de Campinas (1986) e doutor em Ciências da Educação na Universidade de Genebra (Suíça, 1977). Mestre em Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973). Licenciado em Pedagogia (1967) e em Filosofia (1971). Foi professor de História e Filosofia da Educação em cursos de graduação e pós-graduação em Educação e Filosofia de diversas instituições, entre elas a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e de Campinas e a Universidade Estadual de Campinas. Foi assessor técnico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1983-1984) e Chefe de gabinete da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (1989-1990), na gestão de Paulo Freire. Atualmente é presidente de honra do Instituto Paulo Freire. Entre os livros publicados por Moacir Gadotti, traduzidos em diversas línguas, destacam-se: *História das ideias pedagógicas* (1993), *Pedagogia da Práxis* (1995) *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996), *Pedagogia da Terra* (2001), *Os Mestres de Rousseau* (2004), *Educar para um outro mundo possível* (2007), *Educar para a sustentabilidade* (2012) e *A escola dos meus sonhos* (2019). Fonte: <http://lattes.cnpq.br/0393558289378220> - Acervo Moacir Gadotti - <http://www.gadotti.org.br:8080/jspui/>.

constitui não só num dos fatores de nosso pouco desempenho da economia, mas, sobretudo, numa grave injustiça em relação ao direito à educação.

Acrescente-se a isso o descaso manifesto no cumprimento de planos e metas estabelecidas e jamais alcançadas. Como este livro mostra sobejamente, o descompasso entre metas previstas e metas alcançadas é enorme, o que leva ao empobrecimento e ao atraso não só no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, mas na educação em geral.

Não fosse a resistência de sindicatos e de entidades de profissionais da educação, de organizações não-governamentais da sociedade civil e de iniciativas populares, a situação poderia ser ainda pior. Se alguns avanços foram conquistados, isso só se deve à pressão feita por essas entidades e por alguns governos mais comprometidos com essa modalidade da Educação Básica.

De um lado, requer-se dos governos uma política pública integrada, superando a tradicional fragmentação da área em projetos e programas isolados. Por outro lado, a EJA requer um quadro de professores preparados para garantir a qualidade, a permanência e a continuidade dos estudos, uma reflexão crítica sobre suas práticas, planos e programas e uma reinvenção de suas estratégias e métodos.

A leitura desta obra me leva à conclusão de que existem avanços e programas de sucesso, como o do reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida e a respectiva validação e certificação, o ensino integrado entre a educação geral e a formação profissional, como é o caso do Proeja no Brasil e dos cursos EFA em Portugal.

Uma das graves questões mostradas neste livro é a da universalização da EJA. Os números apontados sobre a situação brasileira falam por si só. Outra é a disputa de concepções de EJA: uma visão assistencialista ou emancipatória? A educação sempre foi isso: um território em disputa, um espaço de problematização do presente e de construção do futuro. Isso não significa que devemos ser beligerantes. Nós somos gente de paz. Essa não é uma disputa passional orientada por uma lógica da guerra. Ela se dá no campo das ideias, da argumentação, da reflexão crítica.

A disputa de concepções de educação sempre esteve presente na história das ideias pedagógicas, mas hoje vem se acentuando quando a educação vem sendo orientada cada vez mais pela lógica do mercado. O capital financeiro e empresarial vem reivindicando cada dia mais o direito de definir as diretrizes e bases do currículo e da formação do professor, como está acontecendo hoje no Brasil, através de seus institutos e fundações. Para nós, que defendemos outra concepção de educação, é estratégico levar para dentro do Estado, que está sendo ocupado hoje por uma visão mercantilista, o debate por uma educação humanizadora, emancipadora.

A educação não pode ser considerada uma mercadoria. Não pode ser algo acessível só aos que podem comprá-la. A educação é um direito que deve ser estendido a todos e todas ao longo da vida. Por isso, se constitui num dever do Estado e não numa responsabilidade individual do cidadão. E mais: esse não é um direito que cessa na chamada “idade certa” da Educação Básica que, entre nós, vai até os 18 anos. O debate sobre a garantia do direito à educação deve continuar na ordem do dia.

O combate ao analfabetismo no mundo está estagnado. A temática do analfabetismo está cada vez mais fora da agenda política. Temos a sensação de que nos cansamos de combater o analfabetismo. Diante do fracasso das políticas públicas, coloca-se a culpa nos próprios analfabetos. Afirma-se que eles são inalfabetizáveis!

Que rumos a educação e a formação de jovens e adultos tomará daqui para a frente? Algumas pistas estão neste livro e nos convidam à reflexão em tempos de perplexidade e de incertezas. Mas uma coisa é certa: a educação sempre foi um exercício de otimismo e isso nos deixa esperançosos. Não de uma esperança de pura espera, mas esperança de esperar, de quem faz acontecer, de quem aprende a dizer a sua palavra e constrói a sua própria história.

Esta é uma obra que recoloca a questão da educação e formação de jovens e adultos em termos propositivos, mostrando caminhos possíveis para a democratização do acesso e da permanência, defendendo a participação de todos os atores sociais e políticos envolvidos na definição de

políticas públicas democratizantes de EJA, juntando energias, trabalhando em cooperação e colaboração, Estado e Sociedade, buscando reinventar estratégias para que o direito à educação seja alcançado por todos e todas.

Espero que o balanço aqui apresentado possa nos ajudar, no Brasil e em Portugal, para um verdadeiro avanço na conquista do direito à educação de pessoas jovens, adultas e de todas as idades, e que também nos mobilize em favor de uma educação como prática da liberdade, da diversidade, da democracia e do respeito aos direitos humanos. De resto, é acreditar no sonho e ir à luta.

Moacir Gadotti

Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire
Brasil, 31 de Outubro de 2019

NOTA BIOGRÁFICA DOS AUTORES 110

Fátima Antunes

Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da Educação e investigadora do Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, responsável do projeto *Locais Educadores: Práticas, Vozes e Percursos de Educação Inclusiva* (2016-2019), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia/MCTES (PTDC/MHC-CED/3775/2014) e coordenadora do Grupo de Investigação *Políticas, Governação e Administração da Educação* (2012-2018). Leciona, entre outras, as disciplinas: *Políticas Educativas: Globalização e União Europeia; Políticas de Educação e Formação ao Longo da Vida; Sociologia da Educação e da Formação*. Participou em mais de vinte e cinco júris de provas públicas de doutoramento, a convite de diversas universidades, portuguesas e estrangeiras, incluindo do Brasil. Publicou mais de sessenta artigos, livros e capítulos de livros em Portugal, Europa, Brasil, Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos.

<http://orcid.org/0000-0001-9045-7757>;

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=1686938721889646>.

Luís Rothes

Doutor em Ciências da Educação, é Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e membro integrado do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. É, desde 2019 e em comissão de serviço, Coordenador Nacional do grupo português de projeto do Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIAAC). Assumiu o cargo de Pró-Presidente do Politécnico do Porto, entre 2014 e 2018, e o de Presidente do Conselho Técnico-Científico da sua Escola Superior

de Educação, entre 2011 e 2017. Foi membro do Conselho Consultivo da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2001 a 2002) e membro do Conselho Geral da Agência Nacional para a Qualificação entre 2010 e 2012.

Rosanna Barros

É Professora na Universidade do Algarve (Portugal), sobretudo na área da Educação-Pedagogia Social.

Tem Pós-Doutoramento (2018) em Políticas Estruturais Europeias e Inovação Educacional pela Universidade de Lisboa. Doutoramento (2009) em Educação pela Universidade do Minho. Mestrado (2002) em Sociologia e Licenciatura (1998) em Antropologia, ambos pela Universidade de Coimbra.

Desde 2017 é *Associate Convenor* of the Network on Policy Studies in Adult Education. Foi *Membro-eleita da Direção* da European Society of Research on the Education of Adults (ESREA) entre 2014-2016.

(<https://www.esrea.org/networks/policy-studies-in-adult-education/>)

Tem pesquisado no âmbito de vários projetos de investigação científica com financiamento competitivo nacional e internacional. É Membro da Direção (2020-2023) do Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD) da Universidade do Algarve. É também investigadora associada do CIEd (Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho). Pertenceu ao CIEO (Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações) da Universidade do Algarve e ao CEFi (Centro de Estudos de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa – Lisboa) (ambos entre 2011 e 2017).

Pertence ao conselho científico e editorial de diversas publicações nacionais e internacionais. Tem 8 Livros, 25 Capítulos e 40 Artigos indexados publicados. <http://orcid.org/0000-0002-3882-1539>

Ilda Silva

É professora do Ensino Básico, com mestrado em Ciências da Educação-Universidade Nova de Lisboa, na vertente de Educação-Desenvolvimento, onde apresentou dissertação dedicada à avaliação de professores. Acresce a esta formação, ao longo da vida, uma licenciatura em Direito, na Faculdade de Direito, da Universidade Clássica de Lisboa. Ao longo da carreira tem desempenhado diversas funções a ela associadas, designadamente de acompanhante de estágio, avaliadora e formadora na área das Ciências da Educação. Foi avaliadora externa em alguns Centros Novas Oportunidades no Algarve. Fez recentemente investigação num Centro Qualifica, legatário do CNO, para perceber as alterações ocorridas quer ao nível pedagógico e dos referenciais curriculares para a educação e formação de adultos quer ao nível das percepções dos formandos sobre o seu percurso formativo.

É essencialmente na área da docência que tem desenvolvido a sua atividade com incursões intercaladas na direção de agrupamento de escolas. Atualmente é chefe de equipa da área pedagógica na Direção de Serviços da Educação da Região do Algarve.

Paula Guimarães

Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, desde 2012, desenvolveu diversos projetos de investigação enquanto trabalhou na Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, entre 1992 e 2011. Os seus interesses de investigação, entre outros, relacionam-se com a formulação e o desenvolvimento das políticas públicas, no que remete para a influência de organizações internacionais nos contextos nacionais e locais de educação de adultos. Tem publicado artigos em diferentes revistas científicas, portuguesas e outras, assim como livros.

Luís Alcoforado

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRU-

POEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX). É Coordenador do Mestrado em Ciências da Educação e Membro da Comissão de Coordenação do Doutorado em Ciências da Educação. Como Professor e Investigador está ligado preferencialmente às temáticas de Educação e Formação de Adultos e ao Planeamento, Desenvolvimento e Avaliação de Políticas Locais de Educação e Formação.

Cláudia Preguiça

Licenciada em História, Mestre em Ciências da Educação, especialidade de Administração Educacional e Gestão da Formação e Aluna do Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Foi Professora do Ensino Básico e Secundário e é Formadora do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Mafalda Frias

Licenciada e Mestre em Ciências da Educação, e Aluna do Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com bolsa da FCT. Integra a equipa de desenvolvimento de projetos educativos locais e foi Formadora do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Armando Loureiro

Licenciado em Sociologia, Mestre em Desenvolvimento Local, Doutor em Ciências da Educação. É professor Auxiliar e diretor do Departamento de Educação e Psicologia, da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Tem exercido vários cargos de gestão nesta instituição, com destaque para a direção de diversos cursos de licenciatura, mestrado e também de doutoramento. É investigador no CIIE da Universidade do Porto. Os seus principais interesses de investigação enquadram-se na educação de adultos e na sociologia da educação, com particular ênfase na construção do saber profissional e na problemática do insucesso escolar. É nestas áreas que tem grande parte da sua participação em projetos nacionais e internacionais de investigação, das suas publicações e orientações de teses e dissertações. Tem ainda

realizado trabalho diverso de extensão universitária, sendo atualmente Embaixador da EPALE em Portugal.

Paulo Gomes Lima

Paulo Gomes Lima obteve o seu Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP) em 2009. Doutorado em Educação Escolar pela - UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), Mestrado em Educação pela - UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (2001) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (1994). A ênfase de seus estudos situa-se no âmbito da Educação Superior e a articulação com a Educação Básica, Políticas Públicas para a Educação Brasileira, Fundamentos da educação e Gestão Educacional. É líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, credenciado pela UFSCAR e vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisas CNPQ. Atualmente é Professor Associado II do Departamento de Educação e Ciências Humanas [DCHE] da UFSCAR- Sorocaba e docente do PPGED UFSCAR-Sorocaba (Mestrado em Doutorado em Educação).

Noêmia de Carvalho Garrido

Possui licenciatura Plena em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1990). Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade São Luís em Jaboticabal (1999) e em 451Educação Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campus Campinas (2006). Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo Campus Americana (2009). Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Trás - Os - Montes e Alto Douro em Portugal (2017). Fundadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social e Ação Comunitária - GEPESAC. Membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisa “Estado, Política, Planejamento, Avaliação E Gestão Da Educação” e coordena a linha de pesquisa GEPESAJA - Estudos sobre Políticas Públicas da Educação Social e Educação de Jovens e Adultos na UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Atualmente é coordenadora do curso de Formação Continuada para Educação de Jovens e Adul-

tos na Fundação Municipal para Educação Comunitária. É professora efetiva a Fundação Municipal para Educação Comunitária com Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação de educadores, educação de jovens e adultos, educação Sócio comunitária. Noêmia de Carvalho Garrido, organizou vários livros na Coletânea “Pedagogia Social” e livro Memorial Paulo Freire. Publicou o livro “A Educação de Jovens e Social. Adultos em Campinas: uma Análise Sobre a Oportunização Social na FUMEC”. Tem várias publicações em capítulos de livros, periódicos e revistas. É organizadora de Jornadas e Seminários internacional Portugal e Brasil sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação

Adilene Gonçalves Quaresma

É Pós-doutorada (2018) em Organizações, Inovação e Espaços de Aprendizagem, pelo Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações - CIEO da Universidade do Algarve - Portugal. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG. Mestre em educação tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET e pedagoga, também, pela Faculdade de Educação da UFMG. Trabalhou na educação básica durante 22 anos e desde 2004 trabalha no ensino superior.

Pesquisa temáticas voltadas para a relação trabalho e educação, ontologia do trabalho, gestão escolar, gestão social, educação de jovens e adultos, desenvolvimento local, mesclado profissional, interdisciplinaridade, Pensamento Complexo e Educação, Trabalho docente.

Pertence ao conselho científico e editorial de 5 periódicos nacionais. Tem 1 livro organizado e 6 artigos completos publicados em livros; 35 artigos publicados em periódicos indexados. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7344-8610>

Shirleide K. de Oliveira Silva

Graduada em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação de Jovens e adultos (EJA) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre pelo Programa de Pós-Gra-

duação em Educação (PPGE) da UFPB, linha de pesquisa Educação Popular. Integrante do Grupo de Estudo do CNPq: Trabalho, Educação e Políticas Públicas e da Rede de Investigação em Educação Superior – REPES, integrada no GT CLACSO Universidades e Políticas de Educação Superior.

Emília M. da Tridade Prestes

Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação de Adultos pela UFPB. Doutora em Estudios latinoamericanos pela Universidad Nacional Autónoma do México (UNAM). Pós-doutora pela Universidad Autónoma de Barcelona e pela Universidad de Valencia – Espanha. Pesquisadora de Produtividade do CNPq-Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudo do CNPq: Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Membro da Rede de Investigação em Educação Superior – REPES, integrada no GT CLACSO Universidades e Políticas de Educação Superior.

Dietmar K. Pfeiffer

Professor da Westfälische Wilhelms-Universität Münster/ALEMANHA. Doutor em Ciências Sociais pelas universidades de Berlin e Münster. Membro Fundador do Centro de Estudos Brasileiros. Professor Extraordinário da Universidad Austral de Chile. Colaborador estrangeiro no grupo de pesquisa do CNPq: Trabalho, Educação e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba. Consultor internacional nas áreas de avaliação educacional e economia educacional.

Lenina Lopes Soares Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar; fez Curso de Aperfeiçoamento em Pesquisa em Educação pelo Espaço Oficina de Ciência e Arte; Mestrado e Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (Necttra) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É professora do Instituto Federal de Educação, Ci-

ência e Tecnologia do Rio Grande do Norte onde atua nas Licenciaturas em Física e em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.

Tem livro, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos nos últimos 10 anos.

Márcio Adriano de Azevedo

Graduado em Pedagogia, especialista em Processos Educacionais, mestre e doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Fez estágio pós-doutoral (2013-2014) na Universidade do Minho, em Portugal. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), atuando em cursos técnicos e superiores de graduação (licenciaturas e tecnológicos) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Temas de interesse: avaliação de políticas públicas, educação profissional, formação e trabalho docente, educação do campo, educação escolar quilombola, indígena e educação de jovens e adultos. Líder do Núcleo de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão Social. Membro do Observatório da Diversidade do IFRN, onde atualmente exerce a função de Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação. Tem livro e capítulos de livros publicados sobre as pesquisas que desenvolveu nos últimos anos.

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialização em Formação do Educador pela UERN. Mestrado e Doutorado em Educação pela UFRN. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Professora do Núcleo Didático-Pedagógico das Licenciaturas do IFRN. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP/ IFRN, da Linha de Pesquisa: Política e Práxis da Educação Profissional. Professora do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas educacionais, pesquisando nos seguintes temas: financiamento da educação básica e da educação profissional,

valorização do magistério, Fundef, Fundeb, Piso Salarial, formação docente inicial e continuada. Tem mais de cinquenta artigos publicados, onze capítulos de livros e sete artigos em periódicos.

Rita de Cássia Rocha

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2007), pelo CEFET-RN e Especialista em Didática do Ensino em Geo-História (2009), pela Universidade Potiguar, tem Licenciatura em Geografia pela Universidade Potiguar (2002) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1997). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas em educação, Gestão, Legislação, Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação. Tem artigos publicados em periódicos e trabalhos completos em anais de eventos nacionais e internacionais.

Olivia Morais de Medeiros Neta

Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), mestrado em História e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atua como professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É sócia da ANPUH, da SBHE e da ANPED. Editora da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (ISSN 1983-0408) e History of Education in Latin America (ISSN 2596-0113). Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em história da educação, história e espaços, teoria e metodologia, historiografia, educação profissional e ensino de história.

Francisco das Chagas Silva Souza

Possui graduação em História (UFPB) e doutorado em Educação (UFRN). É professor titular do IFRN, Campus de Mossoró, e líder do Grupo de Estudos em Ensino e Práticas Educativas (GENPE/IFRN). É professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional), Polo IFRN/Mossoró e do Programa de Pós-graduação em Educação (IFRN/Natal). Desenvolve pesquisas nas áreas de História oral e memória, história de vida e autoformação, Educação Profissional, saberes docentes, formação e desenvolvimento docente, história da educação, ensino de História.

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/PPGEP-IFRN. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013), com Estágio Doutoral no Exterior/Capes na Universidade de Lisboa. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFRN. Atua principalmente na área de pesquisa Educação, Cultura e História da Educação, bem como Formação Docente para a Educação Básica e Profissional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Didática, Psicologia da Educação, Formação Docente, atuando principalmente com os seguintes temas: educação, história da educação, formação de professores, educação profissional, alfabetização, práticas escolares e ensino-aprendizagem.

Dante Henrique Moura

Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Técnico em Eletrotécnica pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1979), graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri (2003). É professor do IFRN desde 1986. Coordenou o processo de elaboração da proposta de criação do Programa

de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, do qual foi coordenador. Participou (2005 a 2007) de grupos de trabalho que elaboraram, no âmbito do MEC, os Documentos Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e do Ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio. É professor Colaborador, desde 2010, do PPGEd/UFRN. É pesquisador em educação, atuando principalmente em Políticas Educacionais e Trabalho e Educação.

Publicações: 5 livros; 30 capítulos de livro; 43 artigos completos publicados em periódicos; 61 trabalhos em anais.

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1984) e doutorada em Educação pela Universidade Complutense de Madri (2005). É professora do IFRN desde 1985, atuando nos níveis médio e superior em cursos presenciais e a distância. Foi Diretora Acadêmica do *Campus* de Educação a Distância do IFRN. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. É pesquisadora em educação, com foco nos campos de formação de professores para a educação profissional, da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e educação a distância. É Coordenadora do GT 18 - Educação de Jovens e Adultos, da ANPEd desde 2019.

Publicações: 2 livros, 35 capítulos de livros; 42 artigos completos publicados em periódicos; 42 trabalhos publicados em anais



Tipografias utilizadas:
Bookman Old Style
Roboto

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.

Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.





ROSANNA BARROS

Doutorada em Educação pela Universidade do Minho. Membro da Direção do Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD) da Universidade do Algarve. Convenor da Network PSAE da European Society of Research on the Education of Adults (ESREA). Professora e investigadora, com múltiplas publicações.



PAULO GOMES LIMA

Doutor em Educação Escolar pela - UNESP (2005). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação - CNPQ. É Professor Associado do Depto. de Educação e Ciências Humanas [DCHE] e docente permanente do Mestrado e Doutorado em Educação - UFSCAR-Sorocaba. E-mail: paulolima@ufscar.br



MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO

Graduado em Pedagogia (2000) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especialista em Processos Educacionais (2003), mestre (2006) e doutor (2010) em Educação (Política e Gestão), também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Cursou estágio pós-doutoral (2013-2014) na Universidade do Minho, em Portugal.

ESSE ENCONTRO DE ANÁLISES DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UM PAÍS NA PERIFERIA DO CENTRO, PORTUGAL, E DE OUTRO, DO CENTRO DA PERIFERIA DO CAPITALISMO MUNDIAL, BRASIL, NOS PERMITE ENTENDER MELHOR OS DESAFIOS COMPLEXOS QUE A EJA ENFRENTA DIANTE DO AUMENTO DAS DESIGUALDADES, DAS MUDANÇAS DEMOGRÁFICAS E CLIMÁTICAS EM AMBOS OS PAÍSES.

O LIVRO É LANÇADO EM UM MOMENTO OPORTUNO EM QUE OS INVESTIMENTOS NO CAMPO DA EJA TÊM CAÍDO DRAMATICAMENTE E EM QUE A ÊNFASE DE POLÍTICAS, QUANDO EXISTEM, FRISA A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO MAIS DO QUE A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA. A AGENDA 2030 DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EXIGE UMA EJA MULTIDIMENSIONAL CAPAZ DE ENFRENTAR AS AMEAÇAS POSTAS POR UM MODELO NEOLIBERAL DE DESENVOLVIMENTO QUE COLOCA O FUTURO DO PLANETA EM RISCO.

TIMOTHY IRELAND, UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB), BRASIL.

A AMBIÇÃO DE UM BALANÇO COMPARADO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM PORTUGAL CONFRONTA-NOS COM UM RESULTADO DIGNO DE NOTA: O RECONHECIMENTO DE DIFERENÇAS E DE PROBLEMAS COMUNS, DA DIVERSIDADE DE REALIZAÇÕES E DA RIQUEZA DE DINÂMICAS NEM SEMPRE POLITICAMENTE APOIADAS, DE UMA INVESTIGAÇÃO PUJANTE, TALVEZ SEM PRECEDENTES. MAS QUANTO MAIS DIALOGAMOS E NOS CONHECEMOS, MAIS LONGE QUEREMOS CHEGAR. PRECISAMOS IR ALÉM DA JUSTAPOSIÇÃO EMPÁTICA DE OLHARES E DA PARTILHA DE CONCEPÇÕES HUMANISTAS-CRÍTICAS, PARA PASSARMOS À COMPREENSÃO DO NOSSO CAMPO A PARTIR, TAMBÉM, DE UM TRABALHO TEÓRICO ALICERÇADO EM CRUZAMENTOS FÉRTEIS DE AUTORES E REFERENCIAIS ANALÍTICOS DE AMBOS OS PAÍSES. ALGO BASTANTE MAIS EXIGENTE, PARA O QUE ESTA OBRA DÁ CONTRIBUTOS ASSINALÁVEIS.

LICÍNIO C. LIMA, UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL.

ISBN : 978-65-86293-01-2

