

REDE CERTIFIC: UMA EXPERIÊNCIA DE CERTIFICAÇÃO DE SABERES

REDECERTIFIC: AN EXPERIENCE OF CERTIFICATION OF KNOWLEDGE

Vanessa Petró¹
Lilian Escandiel Crizel²
Débora Neis³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a política pública denominada Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede Certific, tendo em vista os estudos sobre educação ao longo da vida, o conceito de educação experiencial e a perspectiva do reconhecimento e certificação de saberes adquiridos. As diretrizes do programa são analisadas, destacando sua forma de atuação em redes com outras instituições e políticas públicas, além disso, a implementação da política é investigada a partir de um estudo de caso, apontando os desafios enfrentados no decorrer da ação e a ênfase do programa no incentivo ao retorno à escola ao invés da certificação dos saberes adquiridos ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida. Educação experiencial. Certificação de saberes. Rede Certific.

ABSTRACT

This article analyzes the public policy *Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede Certific*, in view of the studies on lifelong learning, the concept of experiential education and the prospect of recognition and accreditation of prior learning acquired. Guidelines for public policy are discussed, highlighting the way it operates in networks with other institutions and public policies, in addition, the implementation of the policy is investigated through a case study, pointing the challenges faced in the course of action and about the emphasis of the program to encourage the return to school instead of accreditation of prior learning acquired.

Keywords: Lifelong learning. Experiential learning. Accreditation of prior learning acquired. Rede Certific.

1 Professora do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (UFRS), Feliz, RS, Brasil. Doutora em Sociologia pela UFRS. E-mail: vanesapetro@gmail.com

2 Professora do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (UFRS), Feliz, RS, Brasil. Mestre em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) E-mail: lilian.crizel@feliz.ifrs.edu.br

3 Estudante e Bolsista de iniciação científica do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (UFRS), Feliz, RS, Brasil. E-mail: deboraneis@hotmail.com

Nas sociedades contemporâneas a escolarização transformou-se em uma via de passagem obrigatória, mesmo que ainda sejam enfrentadas inúmeras dificuldades de acesso e de permanência na escola. Cada vez mais é exigido um prolongamento das trajetórias escolares, bem como maiores níveis de certificação acadêmica e/ou qualificação profissional. A educação formal ocupa um lugar central nas trajetórias de vida e a responsabilização pela sua concretização não é apenas das instituições – Estado ou família –, mas também dos próprios indivíduos (VIEIRA, 2007).

Na esteira dessa exigência são pensadas políticas públicas que visam à permanência dos estudantes no sistema de ensino ou o retorno daqueles que interromperam os estudos, como é o caso das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas suas formas presencial ou semipresencial. Além dessas, algumas ações ainda buscam o reconhecimento e a certificação de saberes adquiridos no cotidiano também com o intuito de motivar o retorno de jovens e de adultos à escola.

Este artigo possui caráter exploratório e procura identificar algumas das bases que orientam a política pública denominada Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede Certific, a qual se apresenta como uma proposta diferenciada no campo da EJA, pois tem como objetivo reconhecer e certificar saberes experienciais.

Esta pesquisa seguiu procedimentos metodológicos qualitativos, combinando análise documental, revisão bibliográfica e realização de entrevista. A coleta de informações foi concentrada em três momentos: i) organização de documentos institucionais sobre a referida política pública, tais como diretrizes e resoluções; ii) levantamento de dados sobre os *campi* dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul que desenvolveram a ação, bem como a área dos cursos oferecidos e iii) estudo de caso sobre a experiência do *Campus* Caxias do Sul do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Optou-se por realizar um estudo de caso com a experiência do *Campus* Caxias do Sul do IFRS por ser este um dos locais onde foi realizada uma experiência piloto para a implantação da Rede Certific, por se tratar do único *Campus* do IFRS que desenvolveu a experiência e por ter sido possível conhecer as atividades desenvolvidas pela instituição. Para este estudo de caso foram lidos documentos com

as orientações da ação desenvolvida e foi realizada entrevista com uma das integrantes do processo de implementação da Rede Certific no *Campus Caxias do Sul*.

Este artigo apresenta uma reflexão inicial sobre os pressupostos da educação permanente e da educação ao longo da vida, posteriormente, apresenta-se uma discussão sobre educação experiencial e sobre a EJA, a partir das quais a Rede Certific é apresentada e analisada.

EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A discussão sobre a EJA é perpassada pelos conceitos de educação permanente e de educação ao longo da vida. Estes conceitos não expressam simplesmente denominações distintas para uma mesma situação, mas concepções diferentes sobre esta modalidade de ensino.

A educação permanente surgiu nos anos 1970 a partir do questionamento do modelo desenvolvimentista que se baseava simplesmente no crescimento econômico. É orientada pela ideia de uma sociedade em que todos estejam sempre aprendendo, não se limitando a um período específico da vida e correspondendo às atividades educativas formais, informais e não formais, pois o cotidiano é tomado como a fonte principal de aprendizagem e o processo de aprendizagem é considerado mais importante que o conteúdo aprendido. Se estes são princípios filosóficos orientadores, por outro lado, a educação permanente tem a sua versão operacional, a qual se pauta pela abordagem educacional não diretiva e não autoritária, compreendendo-a como individual. Portanto, orientando-se por conteúdos, ritmos e metodologias individualizados. O conceito chave da educação permanente é a "sociedade da aprendizagem". Isto não significa uma sociedade que aprende, mas uma sociedade de aprendentes individuais ao longo da vida (FINGER; ASÚN, 2003).

A educação permanente articula uma análise marxista da história com uma visão humanista, pois ela defende que as pessoas tenham controle sobre o processo de desenvolvimento das sociedades. Tal visão propõe a humanização do desenvolvimento, mas não o questiona, sobretudo na medida em que ainda se utiliza de um modelo de desenvolvimento que é caracteristicamente ocidental (FINGER; ASÚN, 2003). Ao passo que esta perspectiva critica as instituições,

torna-se, em determinada medida contraditória, pois não rompe com elas, mesmo considerando as experiências de aprendizagem não formais, acaba por enquadrá-las em uma estrutura institucional formal. A educação permanente teve um papel importante para a construção de uma identidade política, internacional e institucional para a EJA(FINGER; ASÚN, 2003). Mas, limitou-se ao período pós-escolar e ao público adulto sem ou com pouca escolarização, sendo compreendida como uma educação de segunda oportunidade, tendo assim seu alcance limitado (CANÁRIO, 1999). Neste contexto, são delineadas as políticas de educação ao longo da vida a partir da década de 1990.

A importância assumida pela constante formação no decorrer das trajetórias dos indivíduos está associada à noção de educação ao longo da vida. Esta é considerada um elemento chave da sociedade, da economia e do conhecimento – o pilar fundamental da sociedade baseada no conhecimento – e uma resposta essencial aos desafios da globalização, da competitividade e do emprego, além de ter como objetivo a promoção da cidadania ativa (PIRES, 2007).

A educação ao longo da vida valoriza as trajetórias formais, informais e não formais que os adultos percorrem no decorrer de suas vidas. O reconhecimento e a validação de saberes estão inscritos no paradigma da educação ao longo da vida, que

valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação. Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais - principalmente de adultos - constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje (PIRES, 2007, p. 7).

A concepção de educação ao longo da vida carrega consigo a valorização dos saberes experiências ou o reconhecimento de saberes adquiridos, que já vinham sendo delineados antes mesmo da construção deste conceito. Há dois momentos marcantes para a história do reconhecimento de conhecimentos adquiridos. O primeiro trata-se de uma situação ocorrida imediatamente após o final da

Segunda Guerra Mundial, quando os soldados estadunidenses precisavam, ao retornar da guerra, retomar os postos de trabalho, mas não conseguiam. Uma alternativa era voltar aos estudos, mas eles não queriam recomeçar de onde haviam interrompido, justificando que haviam adquirido conhecimentos durante a experiência militar. A partir disso, começou-se a pensar em formas para validar conhecimentos experienciais (CANÁRIO, 1999).

Ainda no continente americano nos anos 1960, em Quebec, ocorreu um segundo momento de defesa do reconhecimento dos saberes adquiridos através de movimentos feministas que reivindicavam que fossem considerados os conhecimentos para além dos diplomas escolares (CANÁRIO, 1999). A partir disso, o reconhecimento e a validação de aprendizagens tornou-se uma das linhas orientadoras da formação continuada no Quebec, considerando que o reconhecimento garante a continuidade do processo educativo e, nesse sentido, pode ser concebido como uma questão de equidade social (PIRES, 2005). A partir destas experiências, a valorização de saberes para além daqueles adquiridos na escola estendeu-se para países como a França e a Inglaterra, nos anos 1980 e, posteriormente, para a Irlanda, Finlândia, Austrália, Alemanha e Portugal (PIRES, 2005).

Em suma, a educação ao longo da vida pressupõe a valorização dos saberes experienciais, os quais podem ser desenvolvidos em uma multiplicidade de situações e de contextos que se distanciam da lógica curricularizada e conteudista presente nas experiências escolares tradicionais e em muitas ações que buscam reinserir na escola jovens e adultos que tinham a abandonado. Na última seção deste texto isso voltará a ser discutido.

EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL

O modelo de educação experiencial tem origem em uma das três grandes visões que orientam a EJA que é o pragmatismo⁴, o qual tem sua origem nos Estados Unidos, tendo como principal representante John Dewey⁵. Conforme Finger e Asún (2003), Dewey concebe a educação como tendo uma função central no processo evolutivo da espécie humana. Para Dewey, aprende-se através da experiência.

4 As demais visões são o humanismo e o marxismo. Para um maior detalhamento ver Finger e Asún (2003).

5 Dewey é considerado o pai da educação de adultos estadunidense e teve suas ideias colocadas em prática por Eduard Liedeman (Finger; Asun, 2003).

O ser humano tem uma capacidade que é a de plasticidade, isto é, a possibilidade de aprender com a experiência e, posteriormente, construir sobre esta aprendizagem. A educação atua no campo da humanização do indivíduo.

Em síntese esta filosofia diz que: 1) a aprendizagem é sempre parte de um processo de crescimento antropológico mais abrangente; 2) quaisquer problemas que ocorram durante esse processo são outras tantas oportunidades de aprendizagem; e 3) o que for bom para o ser humano individual é necessariamente bom para a espécie humana, e vice-versa (FINGER; ASÚN, 2003, p. 39).

Nesta perspectiva, a educação assume um papel central no processo de humanização, desenvolvimento e crescimento, sendo vista a partir de três funções, quais sejam: educação como preparação, como potencial e como ação. A primeira função da educação está voltada para a atualização e socialização dos seres humanos, tornando-os membros da comunidade. A educação como potencial atua no sentido de instigar a atuação criativa em determinada realidade. E, por último, a função da educação como ação é potencializar a capacidade de agir e de resolver problemas (FINGER; ASÚN, 2003).

A concepção de educação de Dewey, segundo Finger e Asún (2003, p. 40), "é para todos, em todo o lado e por todo o tempo". Vincula-se, assim, a uma perspectiva experiencial. Assim, "não só as experiências são o material de construção das aprendizagens, como a ação é uma parte intrínseca do ciclo da aprendizagem, o que implica aprender fazendo, além de uma compreensão prática do mundo" (FINGER; ASÚN, 2003, p. 40-41). Visão esta que está atrelada à concepção de EJA, sobretudo a de que a educação deve se remeter às situações da vida.

O papel da EJA para o pragmatismo é facilitar a resolução "simbólica de problemas" e a partir do momento que o faz está contribuindo para o desenvolvimento do *self*, da identidade e do adulto. O pragmatismo não problematiza o paralelismo entre o desenvolvimento individual e societal, limitando-se à relação entre aprendizagem e mudança social. Além disso, esta abordagem também não problematiza as instituições e as estruturas sociais (FINGER; ASÚN, 2003).

No Brasil está bastante presente a concepção de educação de Paulo Freire e, embora o princípio teórico deste pensador seja elaborado no âmbito da teoria marxista, ele pode ser aproximado de algumas concepções que permeiam também a educação experiencial. Na perspectiva pragmatista, Freire (2000) propõe uma conexão entre a vida escolar e a realidade, afirmando que os estudantes devem “ler o mundo” e faz ainda uma crítica ao hiato que há entre essas duas esferas naquilo que ele chama de educação bancária.

A EJA tem dentre os seus princípios que as aprendizagens prévias dos estudantes devem ser consideradas. Nesta mesma linha está a orientação de que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 2000, p. 69). As pessoas que em nenhum momento passaram pela escola também possuem saberes decorrentes das suas experiências de vida, os quais podem ser aproximados com as competências desenvolvidas pela escola. Estudos como os desenvolvidos por Cavaco (2003) apontam que, por exemplo, os adultos desenvolvem estratégias para realizar cálculos matemáticos ou códigos de escrita que não poderiam ser ignorados como uma forma de conhecimento, porque “os adultos não escolarizados são portadores de saberes que adquiriram ao longo do seu percurso de vida que lhes garantiram a inserção familiar, profissional e social” (CAVACO, 2003, p. 134).

Tais princípios estão associados ao conceito de formação experiencial, isto é, aprende-se através da experiência. Entretanto, conforme salienta Cavaco (2003), isto não significa considerar os conhecimentos experienciais como solução para todas as questões ligadas à formação dos adultos. Seus estudos identificam a maneira como as pessoas com pouca escolarização vivem, os empregos nos quais trabalham, as dificuldades que enfrentam, enfim, as histórias de vida geralmente sofridas por trás do abandono da escola formal.

No estudo que aqui é apresentado estão presentes diferentes dimensões de educação e de formação. A investigação deparou-se com a educação formal, a não-formal e a informal. Segundo Pires (2007), a aprendizagem formal é aquela que se desenvolve em instituições de ensino e de formação com a certificação das qualificações. A aprendizagem não-formal decorre de ações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como aquelas proporcionadas pelo trabalho e que não levam, necessariamente, a

uma certificação. A aprendizagem informal é resultado das situações mais amplas em que os indivíduos estão cotidianamente envolvidos.

POR QUE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA?

A sociedade brasileira, tendo como base a legislação, concebe a educação como um direito. É atribuído à educação formal um papel significativo no desenvolvimento da cidadania e no acesso às políticas públicas.

No artigo 205, a Constituição Federal de 1988 define que “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). É dever do Estado assegurar educação aos que não tiveram acesso a ela na idade considerada adequada, embora não seja obrigatório à pessoa frequentar a escola após os 18 anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) expressa que a educação é um direito público subjetivo também para quem não concluiu a escolarização obrigatória na idade regulamentada.

A EJA constitui-se como uma modalidade de ensino própria para aquelas pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade considerada adequada, o que pode ocorrer por diferentes motivos, dentre elas pelos processos de exclusão social. Além disso, a EJA apresenta-se, ao longo dos anos, com muitas variações, mostrando estar diretamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Segundo Paiva (2007), a questão do direito à educação está relacionada com a condição democrática e tem sido um campo de disputas permanentes. Uma visão ainda muito corrente é a de que a EJA é um caminho para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever. No entanto, as práticas realizadas nos espaços que educam nas sociedades, em movimentos sociais, no trabalho e nas vivências cotidianas evidenciam que a EJA ocorre para além da educação formal, pois os sujeitos vêm carregados de saberes que devem ser valorizados no contexto da sala de aula para se tornarem escritores de seu modo de reinventar e transformar o mundo.

Haddad e Di Pierro (2000, p.108) compreendem que a EJA “estende-se por quase todos os domínios da vida social”, pois os modos de aquisição de conhecimento por esses jovens e adultos ocorre tanto em ambientes informais, (família, igrejas, nos locais de trabalho) quanto em ambientes formais, como o ambiente escolar. Esta ideia vai ao encontro das concepções apontadas aqui sobre a educação ao longo da vida e a educação experiencial.

Gadotti e Romão(2007) afirmam que é necessário definir os termos, pois muitas vezes a educação de adultos é definida erroneamente como uma educação assistemática, não-formal, extra-escolar. Esse entendimento leva a crer que a educação não-formal é menos importante que a educação formal, ou seja, que não possui valor em si mesma. Os autores enfatizam que os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária são usados muitas vezes como sinônimos, quando, na verdade não são.

Os termos educação de adultos e educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação não-formal tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. [...] A educação popular, como uma concepção geral de educação, via de regra, se opõe à educação de adultosimpulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério (GADOTTI;ROMÃO, 2007, p.30).

Dessa forma, o entendimento sobre EJA é ampliado e com a promulgação da LDB nº 9394/96, há um novo olhar para a EJA que se torna modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, conforme consta no Capítulo II, V seção, artigo 37 “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”(BRASIL, 1996).

A EJA passou a ter *status* de modalidade de ensino. Dessa forma, tem suas particularidades e necessita adequar suas práticas pedagógicas ao seu público específico, pois segundo o Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB a

[...] Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a escola e nem o domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...] Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

Com a promulgação dessa nova lei passou-se a se preocupar em manter os estudantes na escola e valorizar seus saberes, ao contrário da LDB nº 5692/71 que tinha como intenção maior ensinar um grande número de pessoas em um curto espaço de tempo, não levando em conta as necessidades destes estudantes. Soares (2010, p. 27) afirma que “há, enfim, a possibilidade de entender que houve um movimento de ruptura com a promulgação da nova LDB, pois nesta nova lei é enfatizado que o ensino deve privilegiar a aproximação do conhecimento de jovens e adultos com o conhecimento formal”.

Este novo olhar para EJA busca resgatar a cidadania através da educação, porque por muitos anos este público foi excluído da escola, por motivos como a idade, a necessidade de trabalhar e também por estarem fora dos padrões escolares. Com este novo olhar, os saberes adquiridos ao longo da vida pelos estudantes são valorizados em sala de aula para construir o conhecimento. Esse novo conceito de EJA é apoiado nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (VILANOVA; MARTINS, 2008) e está associado à ideia de que, considerando a trajetória dos participantes, é preciso agregar as suas experiências e os saberes adquiridos ao longo da vida aos processos de escolarização.

Com o objetivo de valorizar os conhecimentos construídos fora da sala de aula são constituídas outras ações que visam à certificação e ao reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida, já que em grande medida a EJA formal encontra como uma de suas principais dificuldades incluir os saberes experienciais

no cotidiano escolar. Dentre tais políticas, pode-se encontrar formas mais escolarizadas como a realização de provas para a obtenção de certificados do nível fundamental ou médio a exemplo do ENCCEJA⁶ e do ENEN⁷ ou ainda programas específicos que reconhecem e certificam os saberes adquiridos ao longo da vida e das experiências de trabalho sem uma formação formal para isso, como é o caso da Rede Certific, implementada pelo Ministério da Educação, através da rede federal de educação profissional e tecnológica e que se constitui como uma proposta alternativa e diferenciada das demais que compreendem o campo da EJA no Brasil.

REDE CERTIFIC

No contexto das políticas públicas que visam ao aumento da escolaridade e à qualificação de jovens e adultos que não concluíram a escolaridade básica está a Rede Certific. Trata-se de uma política pública com o propósito de inclusão social desenvolvida pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Emprego⁸ em cooperação com outras instituições, tais como os Institutos Federais de Educação. Seu objetivo central é atender trabalhadores jovens e adultos que estejam interessados em reconhecer e certificar saberes que foram adquiridos tanto em processos formais, quanto em processos não formais de aprendizagem.

A Rede Certific foi instituída com o objetivo de corresponder ao que prevê a atual LDB no artigo 41, quando estabelece que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Os conhecimentos que são adquiridos no trabalho podem ser valorizados e certificados, desde que passem pela avaliação da escola que oferece a habilitação profissional e a quem

6 Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

7 Exame Nacional do Ensino Médio.

8 A Rede Certific foi criada a partir de uma articulação entre as Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e a Secretaria de Políticas de Trabalho e Emprego (SEPTE/TEM). Desenvolvendo suas atividades fundamentalmente nos Institutos Federais de Educação oferece programas de certificação profissional e cursos de formação inicial continuada nos diversos níveis da Educação profissional tecnológica.

competirá a avaliação, o reconhecimento e a certificação para o prosseguimento ou a conclusão de estudos.

Tendo em vista a formulação e a implementação do referido programa e o fato de que ações dessa natureza não são comuns entre as políticas educacionais brasileiras, algumas questões emergem, tais como: Quais são os princípios que orientam a formulação do programa Rede Certific? Como ocorre sua implementação? Como são estabelecidos os critérios para o reconhecimento e a certificação dos saberes adquiridos ao longo da vida? Que dimensões do conhecimento são avaliadas?

Está na base da concepção do programa a intenção de responder à necessidade de uma política pública que enfoque o reconhecimento de saberes adquiridos ao longo das trajetórias de vida e de trabalho e de implementar ações direcionadas para o aumento da escolaridade, considerando a realidade educacional brasileira que é marcada por baixos índices de escolaridade, os quais refletem na precariedade das relações de trabalho. De acordo com o documento base da Rede Certific

essa proposta envolve uma série de etapas necessárias a sua efetivação, tais como: estruturação a partir do referencial teórico-metodológico compatível com a diversidade de situações existente; mapeamento das experiências de reconhecimento de saberes não formais na Rede Federal, a partir dos projetos políticos pedagógicos; a definição/consolidação das ocupações que serão certificadas para implantação dos projetos pilotos; a socialização da proposta nas comunidades locais e a definição das estratégias para desenvolvimento e implantação da Rede Certific (PEREIRA; COSTA, 2010, p. 14).

Com a implementação do programa há também a intenção de desenvolver uma cultura de EJA que seja alicerçada nas experiências acumuladas ao longo da vida e em saberes já adquiridos, o que implicará na definição de estratégias de aprendizagem com enfoque na autonomia para a construção de novos conhecimentos. É nesse sentido também que o programa propõe a utilização de uma metodologia de avaliação participativa e significativa, que respeite as características culturais e individuais dos trabalhadores, isto é, os seus modos de vida, aproximando-se assim da valorização dos

saberes de cada grupo social.

Esta política pública parte do pressuposto de que dar centralidade ao trabalho não é simplesmente formar trabalhadores ou novos trabalhadores. Mas, trazer os trabalhadores com pouca ou nenhuma formação formal ao espaço escolar, valorizando as suas aprendizagens experienciais e possibilitando uma elevação da escolaridade para aqueles que não a possuem.

Na presente proposta, as diretrizes são voltadas ao desenvolvimento, no trabalhador, da capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao desenvolvimento de atividades profissionais e sociais requeridas pela natureza do trabalho e para o convívio em sociedade de maneira partícipe, comprometida e transformadora (PEREIRA; COSTA, 2010, p. 15-16).

Além do princípio de centralidade atribuído ao trabalhador, uma característica desta política pública destacada nos documentos institucionais é a perspectiva do trabalho desenvolvido através de redes de cooperação entre instituições, o que é significativo para a implementação da política, tendo em vista a necessidade de uma articulação com diferentes instituições em cada uma das comunidades onde ocorrerá a implementação. Estas redes são estabelecidas entre instituições de ensino e pesquisa, órgãos governamentais, prefeituras, sindicatos, empresas e organizações sociais, entre outros. Tais redes são compreendidas no sentido de estabelecer relações institucionais, visando à gratuidade, à verticalização e à integração das ações.

Inicialmente essa proposta é vista como a possibilidade de ações intermediárias e complementares que buscam resultados efetivos, seguindo os parâmetros da coordenação compartilhada e de cooperação. [...] Um dos diferenciais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é a existência em seu interior de uma visível cultura de REDE, ou seja, de se reconhecer enquanto coletivo, que pensa e atua no campo da educação. Esta cultura deve ser fortalecida por meio de políticas desenvolvidas pela SETEC na perspectiva de garantir iniciativas conjuntas, promover uma constante troca de experiências, estimular o intercâmbio de professores, técnicos e alunos e fortalecer

mecanismos de reconhecimento de suas instâncias de representação (conselho de dirigentes e fóruns temáticos) (PEREIRA; COSTA, 2010, p. 26).

As interpretações sobre a adoção da perspectiva de redes sociais nas políticas públicas não são consenso nas ciências sociais. Santos (2005) afirma que as redes de políticas públicas congregam as parcerias entre Estado e organizações da sociedade civil, com ou sem fins lucrativos. Tal abordagem identifica a participação dos diferentes atores que estão envolvidos no processo e a relação de descentralização estabelecida entre eles, tirando do Estado o papel de único ator relevante, sem fazê-lo perder o seu caráter de formulador e implementador de políticas. A sociedade civil e o Estado seriam parceiros na execução das políticas sociais.

Em outra direção, são encontrados argumentos que interpretam tais parcerias como o afastamento do Estado do seu papel na atuação relacionada às políticas públicas. Rummert (2005) aponta que essa forma de organização de projetos

executa um duplo movimento de terceirização em que, por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo [...] e, por outro, sendo terceirizado pelo empresariado, para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos, em relação à força de trabalho, e mediatos, no que tange a iniciativas que concorram para a manutenção de sua hegemonia (RUMMERT, 2005, p. 309).

O caráter que poderá ser atribuído aos modelos de políticas públicas dependerá dos tipos de parcerias que serão estabelecidas, dos atores envolvidos nas mesmas e dos objetivos que possuem. No caso aqui em estudo as parcerias ocorreram com os municípios, com os estados em algumas situações com os sindicatos.

As redes estabelecidas, sobretudo, entre diferentes programas como o Brasil Alfabetizado e o Proeja Fic, constituem-se como passos importantes para que o objetivo da escolarização seja alcançado, pois do contrário, ter-se-ia mais uma vez pessoas que buscam pelo Estado com o intuito de uma possibilidade de inserção social e não são atendidas. Esta frustração pode levar a um afastamento ainda

maior dos direitos sociais e das políticas que podem garantir a aproximação a eles.

A REDE CERTIFIC NO CAMPUS CAXIAS DO SUL DO IFRS: UM ESTUDO DE CASO

As áreas certificadas nos diferentes *campi* dos Institutos Federais brasileiros são: música, construção civil, turismo e hospitalidade, eletroeletrônica e pesca. No estado do Rio Grande do Sul o *Campus* de Caxias do Sul do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e os *campi* de Alegrete, São Vicente do Sul, São Borja, Julio de Castilhos e Panambi, ligados ao Instituto Federal Farroupilha, possuem a Rede Certific complementada, além de experiência realizada pelo Instituto Federal Sul-Rio-grandense, em Pelotas.

Para que uma instituição proponha as atividades de certificação é necessário atender aos seguintes critérios: ser instituição pública de educação profissional e tecnológica ou ter esta oferta gratuita; ser membro da Rede Certific; ter oferta de Proeja FIC⁹ integrado à educação básica e/ou Proeja Técnico Integrado de nível médio na área; ter cursos técnicos ou tecnológicos em funcionamento na área que deseja certificar; ter a infraestrutura necessária para as atividades de avaliação e de reconhecimento de saberes; ter constituído em sua instituição um Centro Certific; possuir pelo menos um Núcleo Certific e ter grupos de pesquisa na área específica (PEREIRA; COSTA, 2010).

Há ainda aspectos relacionados à interação com a comunidade local no que se refere à identificação das demandas dos trabalhadores em relação ao processo de certificação que precisam ser considerados. Em geral, isso ocorre através de parcerias com instituições públicas municipais e/ou estaduais.

Dentre os trâmites legais para que o programa possa ser efetivado, é necessário que haja um convênio com alguma instituição ou órgão que pode ser tanto estadual quanto municipal, o que aponta para a característica desta política pública que é o estabelecimento de redes com instituições para a viabilização da ação. De maneira geral, os *campi* desenvolvem estratégias de divulgação em instituições

⁹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e continuada com Ensino Fundamental que tem por objetivo oferecer educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental na idade regular.

das suas comunidades e estabelecem parcerias com prefeituras, por meio das secretarias da educação e de sindicatos. O estabelecimento de redes entre instituições e políticas públicas é uma das bases orientadoras desta política.

No caso específico do exemplo aqui em estudo a rede constituiu-se entre o *Campus* Caxias do Sul e a Prefeitura de Arroio do Sal, para a realização do curso Auxiliar em Cozinha, que se enquadra na área de Turismo e Hospitalidade. Esta rede fundamenta-se na existência de vínculos políticos entre a prefeitura do município e a direção do *Campus*. A prefeitura foi responsável pela infraestrutura e pelos professores das áreas propedêuticas e também por um profissional da área da pedagogia, enquanto que o *Campus* Caxias do Sul auxiliou na implementação da política, com os docentes da área técnica e com alguns profissionais que compuseram a equipe multidisciplinar.

A primeira edição do curso no *Campus* Caxias do Sul, em 2010, propôs a certificação de profissionais responsáveis pelo pré-preparo, higienização, organização e pequena produção de alimentos, nos vários setores de cozinha. A equipe responsável pela implementação do projeto na unidade em questão participou de cursos, reuniões e treinamentos desenvolvidos pela SETEC a fim de se apropriarem das singularidades desta política pública e estarem capacitados para atender os jovens e adultos que participariam do curso que ofereceriam.

A efetivação do programa e o processo de certificação de saberes segue uma espécie de etapas-padrão para todas as instituições que têm o interesse de oferecer cursos através do programa, sendo que cada etapa se adequa às particularidades do local onde os cursos são ou serão oferecidos. De modo geral, os procedimentos seguidos para a certificação dos saberes seguem os seguintes passos: i) diálogos com a equipe multidisciplinar; ii) dinâmicas de grupo; iii) curso de preparação para o desempenho socioprofissional; iv) avaliação do desempenho profissional; v) memorial descritivo socioprofissional e vi) certificação dos saberes ou encaminhamento para o Proeja FIC.

A inscrição no programa está condicionada à idade mínima de dezoito anos de idade e à atuação em uma das áreas de certificação, independentemente da escolaridade. Não é necessária a comprovação da experiência profissional.

Para que a população ficasse ciente da existência e da oportunidade de obter a certificação de saberes através do programa Certific no município de Arroio do Sal, houve um processo de divulgação

do encontro de esclarecimentos para que fosse feita a apresentação do programa. Essa divulgação foi feita em locais estratégicos, como em festas, nos comércios e em escolas do município a fim de que o maior número de pessoas pudesse conhecer a oferta do curso.

Durante esse primeiro encontro, que reuniu cerca de uma centena de pessoas, foi explicado à população local quais os objetivos e pré-requisitos para participar do curso, como seria o andamento do mesmo, a forma de avaliação dos conhecimentos de cada participante e os grupos sociais a serem atendidos. Esses esclarecimentos foram prestados pela Equipe Multidisciplinar, formada por profissionais de áreas como pedagogia, sociologia, de áreas de conhecimento geral como matemática e português e por professores da área técnica. Depois deste diálogo, os cidadãos interessados fizeram uma pré-inscrição, informando dados pessoais, além da escolaridade e da experiência profissional, elementos que oferecem subsídios para o posterior processo de reconhecimento de saberes.

O número de pré-inscritos foi significativo e a escolaridade era bastante heterogênea, com participantes analfabetos e também com ensino superior. A primeira turma formada obedeceu critérios de escolaridade e experiência profissional para ser formada, sendo atendidas prioritariamente as pessoas com menor escolaridade e com conhecimentos na área de certificação. Os inscritos analfabetos que não atuavam profissionalmente como auxiliares de cozinha foram encaminhados para o Programa Brasil Alfabetizado para serem alfabetizados.

Para a segunda etapa – dinâmicas de grupo – foram contatados os pré-inscritos que atuavam ou já haviam atuado na área de certificação disponibilizada. Neste momento, os interessados puderam realizar sua inscrição e conversar com a equipe multidisciplinar. Esta dinâmica de grupo consistiu em conhecer os participantes, permitir que eles falassem um pouco de si e relatassem principalmente características de sua vida profissional, tais como a maneira pela qual aprenderam o ofício, o tempo de trabalho na área, as atividades que precisavam desempenhar para cumprir a função, tudo o que os participantes consideravam fundamental sobre sua profissão e os requisitos básicos para o seu desempenho.

A partir desta conversa, foi criado o perfil da turma e definido quais seriam os critérios a serem avaliados na prova prática para a certificação dos saberes. O perfil foi baseado no que os inscritos

relatarem saber e considerar relevante sobre a função de auxiliar em cozinha, assim procurando atender às particularidades da turma, sendo permitida através desta etapa a criação de um perfil e um método de avaliação distinto que melhor se adequasse à realidade e aos conhecimentos dos participantes a cada nova edição do curso.

Dando continuidade às etapas do processo de certificação de saberes, os inscritos participaram de um curso de preparação para o desempenho socioprofissional. Como um dos objetivos da Rede Certific é despertar o interesse pelo retorno à escola, uma das etapas para a obtenção da certificação é a participação em um curso de 40 horas que almeja habituar novamente os participantes ao ambiente escolar, sendo importante ressaltar que praticamente em sua totalidade eles permaneceram um longo período de tempo sem estudar ou frequentar a escola.

A oferta de um curso de preparação para o desempenho socioprofissional visa a um processo de inserção social, não sendo abordados nesta etapa temas relacionados ao curso auxiliar em cozinha, mas questões capazes de agregar valores à vida dos participantes, sendo trabalhados assuntos como cidadania, cooperativismo e economia solidária, por exemplo, além de serem lembrados conceitos de matemática básica, como as quatro operações fundamentais, medidas e proporções que poderiam ser empregadas durante a preparação das receitas. Em língua portuguesa, foram abordadas principalmente a leitura e a escrita para auxiliar os inscritos na criação de um memorial com as suas principais experiências de vida: onde nasceram, onde estudaram, os motivos que os fizeram deixar a escola, as dificuldades que enfrentaram, enfim, sua trajetória de vida. Isso resultou na criação de um memorial sobre a história de vida de cada participante. Um dos objetivos desta atividade é valorizar as experiências extraescolares dos estudantes.

Ao final da construção do memorial os participantes apresentaram-no para toda a equipe da Rede Certific. Neste momento, que consistiu em conhecer os alunos e sua história, não os vendo mais apenas como pessoas que assistem a uma aula e depois voltam para suas casas, foi possível perceber trajetórias de vida marcadas por muitas dificuldades. Essa iniciativa possibilitou tanto à equipe multidisciplinar, quanto aos professores mudarem a forma de enxergar os alunos, fazendo as adaptações que se mostraram necessárias para o andamento das aulas.

Após a criação do memorial de cada participante, foi feita a avaliação do desempenho profissional, sendo esta a quarta etapa do processo. Este momento constituiu-se por meio de uma prova prática que previa a preparação de uma receita escolhida pelos avaliadores para cada um dos participantes, sendo avaliadas as principais competências necessárias para o cumprimento da função de auxiliar de cozinha, tais como, a higiene do prato e o corte dos alimentos, sendo consideradas também pela comissão avaliadora as características estabelecidas para a certificação durante a criação do perfil profissional.

Após este momento de avaliação dos conhecimentos práticos da área do curso, a equipe multidisciplinar organizou um memorial descritivo, destacando a atuação socioprofissional de cada um dos participantes, relatando detalhadamente seu desempenho durante as etapas realizadas, ressaltando todas as suas conquistas, a evolução obtida em cada uma das atividades e as características apontadas no perfil profissional que foram atendidas. Por fim, caso os participantes não tivessem conseguido realizar satisfatoriamente as exigências do perfil de auxiliar de cozinha, eram apontados os aspectos que o participante não conseguiu realizar e o porquê de não ter obtido êxito, levando a sua não-certificação. Este memorial é um documento que serve como base para que os jovens e adultos possam ser certificados na área do curso, ou para que conheçam o avanço que tiveram e o que ainda lhes falta aperfeiçoar para buscarem a certificação.

Por fim, a última etapa do processo é a certificação ou o encaminhamento para a educação profissional ou continuada. Caso o participante tenha o Ensino Fundamental completo e atenda às exigências do perfil profissional, ele recebe a certificação. Se ele demonstrar conhecimentos suficientes na área do curso, mas não tiver concluído o Ensino Fundamental, ele é encaminhado para o Proeja FIC, não precisando realizar a parte prática da formação continuada.

O perfil dos participantes é de pessoas com histórias de vida marcadas por dificuldades socioeconômicas que os fizeram abandonar a escola. Quanto à idade dos jovens e adultos, um dos grupos foi composto por pessoas acima de 40 anos e o outro por participantes mais jovens. Nos dois casos, o número de evasões foi relativamente grande, o que em parte se explica pelo fato de o município de Arroio do Sal atrair mais habitantes durante a época

de veraneio, havendo um significativo número de migrações durante os meses mais frios e menos movimentados no município.

Nenhum dos participantes da experiência do *Campus* de Caxias do Sul teve seus conhecimentos experienciais certificados. Isso porque eles não tinham a escolaridade mínima (Ensino Fundamental completo) e nesses casos a orientação estava voltada para o incentivo à escolarização e uma das formas adotadas para conseguir (re) aproximar da escola este público excluído das instituições escolares é valorizar o que ele já sabe, isto é, seus saberes experienciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um dos fatores fundamentais para assegurar boas condições de vida aos cidadãos de um país (NÉRI, 2009). Em um contexto com número significativo de jovens e adultos que abandonaram os estudos, algumas iniciativas procuram incentivar o retorno à escola por parte das pessoas que não concluíram ao menos o nível fundamental. A partir desta realidade, surge a necessidade da criação de políticas públicas que tenham o intuito de reinserir esses jovens e adultos no sistema escolar, proporcionando-lhes uma melhor qualidade de vida.

As políticas educacionais brasileiras com o objetivo de (re)inserir jovens e adultos no sistema escolar estão organizadas em moldes muito semelhantes ao ensino regular, muitas vezes, apenas com uma carga horária mais reduzida. Neste sentido, a Rede Certific trata-se de uma ação diferenciada das demais experiências conhecidas até então na realidade brasileira. A Rede Certific é concebida com base nas políticas europeias, sobretudo na experiência portuguesa na área do reconhecimento e da validação de saberes experienciais.

Políticas públicas que têm o intuito de valorizar os saberes já adquiridos mostram-se como inovadoras na realidade brasileira. Entretanto, esbarram em desafios marcados por uma cultura altamente curricularizada e escolarizada que, mesmo quando atua com públicos específicos como o de jovens e adultos que já possuem, muitas vezes, uma trajetória profissional consolidada, não consegue se desvencilhar das práticas educacionais já instituídas.

Não é possível afirmar que a experiência não foi válida porque não foram realizadas certificações de saberes adquiridos ao longo da vida, pois a falta de escolarização, que gera e é gerada pela exclusão

social, de alguma forma está sendo pensada por políticas públicas dessa natureza, quando um de seus objetivos é incentivar o retorno à escola por meio da valorização e reconhecimento dos saberes experienciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 maio 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 29 out. 2013.

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Institui a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. *Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 03 jun. 2014.

CANÁRIO, Rui. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.

CAVACO, Carmen. Fora da escola também se aprende: percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 20, p. 125-147, 2003.

FINGER, Mathias; ASÚN, José Manuel. *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 9 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000.

NERI, Marcelo. Os motivos dos sem escola. *Conjuntura Social*, São Paulo, p.50-53, abr. 2009.

PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 15 a 18 de out. de 2007, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>> Acesso em: set. 2013.

Rede Certific: uma... - Vanessa Petró, Lilian E. Crizel e Débora Neis

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; COSTA, Sônia da (Orgs.). *Orientações para a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2010.

PIRES, Ana Luísa. *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

_____. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 2, p. 05-20, jan.-abr. 2007.

RUMMERT, Sonia. Projeto Escola de Fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 303-322, jul.-dez. 2005.

SANTOS, Hermílio. Perspectivas contemporâneas para a constituição de redes de políticas públicas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 59-68, jan.-jun. 2005.

SOARES, Alessandro Cury. *A arquitetura da formação em serviço dos professores na Educação de Jovens e Adultos*. 2010, 91f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VIEIRA, Maria Manuel. Recém-chegados à universidade: entre constrangimentos sociais e projetos individuais. In: VIEIRA, Maria Manuel (Org.). *Escola, jovens e mídia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007. p. 137-162.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

Submetido em Agosto 2016

Aceito em Novembro 2016

Publicado em Abril 2017