

Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, Práticas e Atores



Organizadores:
Natália Alves, Sonia Maria Rummert
e Marcelo Marques



Ficha Técnica

Título:

Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil:
Políticas, Práticas e Atores

Coordenação Natália Alves, Sonia Maria Rummert e Marcelo Marques

Edição Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

1.ª edição Dezembro de 2014

Coleção Encontros de Educação

Composição e arranjo gráfico Fragoso Pires

Disponível em www.ie.ulisboa.pt

Copyright Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa

ISBN 978-989-8753-01-4



Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, Práticas e Atores

5	INTRODUÇÃO		
11	Parte 1 – Políticas de Educação de Jovens e Adultos em Portugal e Brasil		
13	A Conceção e Implementação da Nova Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal: sinopse histórica de uma viragem na Agenda Política Nacional (1996-1999), por Rosanna Barros		
30	Inserção Profissional de Jovens inscritos no PROJOVEM Trabalhador: um circuito fechado?, por Marileia Maria da Silva		
45	Implementação da Educação dos Trabalhadores numa rede federal, estadual e municipal – a experiência no Município de Goiânia, por Maria Margarida Machado, Maria Emília de Castro Rodrigues e Miriam Fábria Alves		
58	Territórios e saberes tradicionais: categorias fundamentais para novos olhares e horizontes na formação de jovens e adultos trabalhadores, por José Pereira Peixoto Filho, Carolina R. de Souza		
71	Parte 2 – Práticas De Educação De Jovens E Adultos Em Portugal E No Brasil		
73	Trabalho, educação e experiência na formação de jovens e adultos trabalhadores, por Sonia Maria Rummert		
89	Memória, Educação Popular e Educação de jovens e Adultos: elementos para a construção de princípios, saberes e práticas, por Maria Clarisse Vieira		
		104	Formação contínua em contexto de trabalho numa grande empresa: práticas e problemáticas, por Sandra Pratas Rodrigues
		121	Formadores de “Matemática para a Vida” e reconhecimento de adquiridos experienciais: Reflexões sobre a prática docente em EJA, por Maria Cecília Fantinato e Darlinda Moreira
		138	Políticas e práticas da educação de alunos surdos, por Joaquim Melro e Margarida César
		155	Parte 3 – Atores na Educação de Jovens e Adultos em Portugal e Brasil
		157	Mulheres negras e quilombolas: trabalho, resistência e identidades na diáspora afro-brasileira, por Georgina Nunes
		172	O PROEJA: suas propostas e as condições de permanência ou abandono do jovem e adulto, por Angela Maria Corso, Adriana de Almeida e Mônica da Silva Ribeiro
		186	Educadores de adultos: Olhares sobre o percurso profissional e as formas de viver o trabalho dos profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências, por Catarina Paulos
		200	Vidas de literacia – (re)configurações da relação com o escrito entre adultos em processos de RVCC, por Maria de Lourdes Dionísio, Ana Silva e Rui Vieira de Castro

INTRODUÇÃO

Este livro representa, simultaneamente, uma expressão de continuidade e uma nova iniciativa. A continuidade consiste no fato de representar parcialmente a rica troca de idéias que marcou o transcorrer do VI Seminário Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em setembro de 2013. Esse seminário ocorreu na sequência de seis outros seminários sobre o mesmo tema, que aconteceram, ora em Portugal, ora no Brasil, desde o ano de 2005. A história desses encontros registra, em seus primeiros passos, a ativa participação do Prof. Doutor Rui Canário, da Universidade de Lisboa - Portugal e da Profa. Célia Vendramini, da Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil. Do intercâmbio que passou a se intensificar a partir de então, vários desdobramentos ocorreram, dentre os quais deve ser destacado o Projeto Trabalho e Formação de Jovens e Adultos Trabalhadores com baixa escolarização. Políticas e práticas no Brasil e em Portugal que, no âmbito de intercâmbio acadêmico entre Brasil e Portugal, foi financiado com recursos da CAPES - Ministério da Educação - Brasil e da FCT - Ministério da Educação e Ciência - Portugal. Ainda a assinalar nesse rico processo, as publicações derivadas dos seis primeiros seminários que reuniram as contribuições dos professores de Portugal e do Brasil que, integrantes das pesquisas conjuntas, participaram dos eventos, em conferências ou mesas-redondas.

Explicitada a razão de entendermos a presente coletânea como uma expressão de continuidade, cabe, agora, assinalar seu caráter de nova iniciativa. Os seis seminários anteriores, embora amplamente abertos ao público, que a eles ocorreu de forma significativa, não previam a inscrição para apresentação de trabalhos. Foi apenas agora, a partir do especial esforço de professores e alunos de Pós-graduação em Formação de Adultos da Universidade de Lisboa que tal prática se tornou possível. O expressivo número de trabalhos apresentados no seminário deu, assim, origem a duas publicações: as atas do encontro e, ainda, este e-book que reúne conferências e outros trabalhos que com organicidade, apresentam um panorama variado do atual cenário da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Portugal e no Brasil.

A organização desta coletânea reproduz os eixos temáticos organizadores do seminário, tal como escolhidos, na fase de inscrição, pelos próprios autores. Devemos, porém, assinalar que tal divisão apresenta, sobretudo, finalidades de exposição, uma vez que Políticas, Práticas e Atores constituem expressões de um mesmo tecido social, político e económico que se constrói no âmbito das correlações de forças e das disputas por hegemonia nos dois países e no âmbito internacional. Do mesmo modo, não pode ser ignorada a relação umbilical existente entre concepções e ações, como pode ser percebido no decorrer da leitura dos trabalhos aqui reunidos.

A primeira parte, denominada *POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTUGAL E BRASIL* integra o artigo *A Conceção e Implementação da Nova Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal: sinopse histórica de uma viragem na Agenda Política Nacional (1996-1999)* de Rosanna Barros, da Universidade do Algarve, onde são analisadas as “dinâmicas sociopolíticas ocorridas entre 1996 e 1999, período em que se deu a reconsideração política do sector da educação de adultos”. O estudo destas dinâmicas visa “identificar e compreender a inter-relação complexa dos documentos de governação educacional da Educação de Adultos produzidos a várias escalas, quer nacional quer supranacional”. Pretendeu a autora “averiguar o tipo de impacto que representaram tanto do ponto de vista da conceção e implementação de inovações sociopedagógicas, capazes de criar novas ofertas, como do ponto de vista dos racionais de base que foram introduzidos, atendendo às características educacionais da população adulta portuguesa”.

Voltando-nos para o caso brasileiro, contamos com a contribuição de Maria Margarida Machado, Maria Emília de Castro Rodrigues e Miriam Fábria Alves da Faculdade de Educação/UFG, no trabalho *Implementação da Educação dos Trabalhadores numa rede federal, estadual e municipal – a experiência no Município de Goiânia*. As autoras analisam o “processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Estado de Goiás, Brasil, em instituições públicas de âmbito federal, estadual e municipal”. Valendo-se de “referenciais do campo das políticas públicas e educacionais”, são apresentadas reflexões “sobre a garantia do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores nas instituições investigadas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Secretaria de Estado da Educação de Goiás e Secretaria Municipal de Educação de Goiânia”.

Marileia Maria da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina, é a autora do terceiro trabalho que intera esta parte: *Inserção Profissional de Jovens inscritos*

no *PROJOVEM Trabalhador: um circuito fechado?* Nele outro Programa implementado pelo governo brasileiro é analisado, agora na Região Sul do país. A autora “apresenta os resultados de uma pesquisa com jovens inscritos no Programa Nacional de Inclusão de Jovens na modalidade ‘Projovem Trabalhador’, entre os anos de 2011 e 2012, em Santa Catarina, Brasil”. Com o objetivo de “investigar o sentido atribuído pelo próprio jovem ao seu processo de inserção profissional”, o artigo evidencia a estreita relação entre as experiências de trabalho e as pretensões ocupacionais a definir seus percursos profissionais, cuja característica marcante é a de um “circuito fechado”, marcado pela precariedade, no qual prevalece o trabalho *simples* e sua funcionalidade à lógica do capital.

A primeira parte da obra é encerrada com a contribuição de José Pereira Peixoto Filho e de Carolina R. de Souza, Universidade do Estado de Minas Gerais/ UEMG, denominado *Territórios e saberes tradicionais: categorias fundamentais para novos olhares e horizontes na formação de jovens e adultos trabalhadores*. De caráter ensaístico, o texto chama a atenção para a necessidade de que a “formação de jovens e adultos trabalhadores necessita levar em conta construções didático-pedagógicas que se operacionalizem na realidade dos atores sociais envolvidos, para além dos estigmas e, nesta perspectiva, possam valorizar as diferentes formas como esses sujeitos constroem seus territórios”.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTUGAL E NO BRASIL é o título da segunda parte da coletânea, iniciada com a contribuição de Sonia Maria Rummert, da Universidade Federal Fluminense. O texto *Trabalho, educação e experiência na formação de jovens e adultos trabalhadores* possui, como referência central a “idéia de que a *experiência de classe* deve constituir chave estruturante da ação educativa” na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. As reflexões apresentadas fundamentam-se nas contribuições teóricas de “Gramsci, Saviani, Thompson, Vieira Pinto e Vigotsky” e pretende evidenciar, a partir “dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético” que tais experiências, “que ocorrem para a escola, devem ser compreendidas como manifestações concretas dos processos socioeconômicos vivenciados pelos trabalhadores em sua situação de classe, pois os alunos”, bem como os professores da EJA, “estão fortemente marcados pela questão das classes sociais que não pode ser ignorada quando nos debruçamos, sob a perspectiva emancipadora, no que se refere às práticas educativas.

Em sequência, o trabalho *Memória, Educação Popular e Educação de jovens e Adultos: elementos para a construção de princípios, saberes e práticas*, de autoria de Maria Clarisse Vieira da Universidade de Brasília, analisa “em que medida o ideário construído em torno da educação popular, gestado no início dos anos de 1960, influencia a configuração das práticas político-pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos EJA no Brasil”. A partir do estudo de trajetórias de educadores, o trabalho identifica a “construção de uma memória em que o legado da Educação Popular, com as suas marcas identitárias, segue como referência importante na constituição de princípios, saberes e práticas na área de EJA”. A autora também ressalta que “a fecundidade da história da EJA” e evidencia o “quanto essa área se encontra marcada pela tentativa de superação das diferentes formas de discriminação e exclusão existentes na sociedade brasileira”.

Sandra Pratas Rodrigues, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, apresenta o artigo *Formação contínua em contexto de trabalho numa grande empresa: práticas e problemáticas*. A análise incide sobre um objeto distinto dos demais trabalhos e volta-se para a problemática da formação profissional contínua em contexto empresarial. Como afirma a autora, o “potencial educativo do mundo do trabalho é inegável, assim como o valor atribuído à formação contínua, entendida pelas empresas como um elemento potenciador do seu desenvolvimento”. Nessa perspectiva, são analisadas as “práticas de formação profissional contínua na Autoeuropa, tomando como objeto de estudo o seu Centro de Treino da Produção, criado a partir da noção de que é preciso aproveitar o *knowhow* dos trabalhadores da própria empresa para garantir uma formação adequada à sua massa humana”.

O trabalho que se segue, de autoria de Maria Cecília Fantinato, da Universidade Federal Fluminense e de Darlinda Moreira, da Universidade Aberta: *Formadores de “Matemática para a Vida” e reconhecimento de adquiridos experienciais: Reflexões sobre a prática docente em EJA*, objetiva discutir “os dilemas vivenciados por formadores da área “Matemática para a Vida” (MV), do processo RVCC de nível básico de Portugal”. Fundamentada na Etnomatemática e na Formação Experiencial, a pesquisa foi realizada nos Centros Novas Oportunidades, com os “profissionais que trabalham no Processo RVCC e particularmente os formadores da área MV”. As autoras destacam a “complexidade e as contradições inerentes à prática desses profissionais, ao procurar reconhecer, validar e certificar competências de adultos pouco escolarizados. Assinalam, ainda, que a “ênfase no reconhecimento do saberes já adquiridos sobre os saberes a serem ensinados traz uma oportunidade

de ampliação e discussão de outras concepções e práticas de educação de adultos, predominantemente baseadas no modelo escolar”, como ocorre no Brasil.

A segunda parte da coletânea é encerrada com o trabalho *Políticas e práticas da educação de alunos surdos*, de autoria de Joaquim Melro e de Margarida César, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Os autores tratam, especificamente, dos “adultos que necessitam de apoios educativos especializados, como os surdos, e que frequentam sistemas formais de Educação de Adultos de segunda oportunidade, nomeadamente o ensino recorrente noturno”. Para o desenvolvimento do trabalho são analisadas as trajetórias de dois estudantes, que demonstram “a premência da Escola assumir princípios e práticas de Educação de Adultos valorizadoras da diversidade”.

A terceira e última parte do livro, *ATORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTUGAL E BRASIL*, é constituída por quatro contribuições. A primeira, de Georgina Nunes, da Universidade Federal de Pelotas, *Mulheres negras e quilombolas: trabalho, resistência e identidades na diáspora afro-brasileira*, deriva de pesquisas realizadas em comunidades quilombolas da região sul do Rio Grande do Sul, Brasil. No trabalho são evidenciados os mecanismos a partir dos quais as mulheres se tornaram “lideranças e mantenedoras de uma série de fazeres que (...) expressam sobrevivências de uma ancestralidade feminina e negra que se recriaram nas diásporas africanas”. Assinala, ainda, a autora, que “tais mulheres protagonizam a luta por regularização fundiária e por escola; apontam, também, perspectivas educativas que formatam modelos pedagógicos de educar e educar-se para/na vida, sob a forma de contornos para dimensões curriculares que não sejam pautadas em uma concepção de uma educação sob os moldes etnocêntricos.

O segundo texto, *O PROEJA: suas propostas e as condições de permanência ou abandono do jovem e adulto*, resulta do trabalho de investigação de Angela Maria Corso, da Universidade Estadual do Centro Oeste, de Adriana de Almeida, da Universidade Federal Fluminense e de Mônica da Silva Ribeiro, da Universidade Federal do Paraná. O artigo, que aborda “o processo de implantação do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”, no Estado do Paraná, Brasil, objetiva problematizar as causas para a permanência e evasão dos jovens e adultos no programa. A partir das investigações, foi possível “desvelar algumas tipologias das representações do trabalho, que apontam para limites e alguns avanços no entendimento da proposta do PROEJA”.

Catarina Paulos, do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, é a autora do terceiro trabalho desta parte: *Educadores de adultos: Olhares sobre o percurso profissional e as formas de viver o trabalho dos profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências*. O artigo analisa as “formas identitárias que os Profissionais de RVC construíram ao longo do seu percurso profissional no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais”. Para a autora, é possível “afirmar que estes educadores de adultos têm experiências profissionais anteriores em áreas diversas, tais como psicologia, formação profissional, recursos humanos e ensino” e que reivindicam uma imagem sobre si centrada na componente da relação.

A coletânea encerra-se com o artigo *Vidas de literacia – (re)configurações da relação com o escrito entre adultos em processos de RVCC*, de autoria de Maria de Lourdes Dionísio, de Ana Silva e Rui Vieira de Castro, da Universidade do Minho. No texto são caracterizados “percursos de vida, no que diz respeito aos usos de textos, de cinco adultos desempregados do distrito de Braga que, em 2012, concluíram o 3º Ciclo do Ensino Básico”. Os autores pretenderam “compreender de que modo a participação no processo de RVCC atuou na transformação das linguagens vernáculas, por um lado, e, por outro lado, na aquisição de novas linguagens sociais”. Nas conclusões do trabalho, “destaca-se nestes sujeitos, tidos como ‘iletrados’, a presença e variedade de atividades de interação com textos” diversos, o que permite reconhecer, na identidade desses adultos, “os traços e os valores que as comunidades letradas atribuem, sobretudo, à leitura”.

Natália Alves, Sonia Maria Rummert e Marcelo Marques



**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM PORTUGAL E NO BRASIL**

A conceção e implementação da nova política de educação e formação de adultos em Portugal: sinopse histórica de uma viragem na agenda política nacional

Rosanna Barros

rmb Barros@ualg.pt

Universidade do Algarve

Centro de Investigação em Educação (CIEd-UM)

Centro de investigação em Espaços e Organizações
(CIEO-Ualg)

Resumo: Este artigo debruça-se nas dinâmicas sociopolíticas ocorridas entre 1996 e 1999, porque foi neste período que se deu a reconsideração política do sector da educação de adultos (EA). O estudo que realizámos demonstrou que esse facto viria a possibilitar um ponto de viragem decisivo na história nacional recente deste campo educacional. Assim, os objetivos do estudo realizado, e do qual reportaremos aqui as principais interpretações, foram identificar e compreender a inter-relação complexa dos documentos de governação educacional da EA produzidos a várias escalas, quer nacional quer supranacional. Quisemos, pois, averiguar o tipo de impacto que representaram tanto do ponto de vista da conceção e implementação de inovações sociopedagógicas, capazes de criar novas ofertas, como do ponto de vista dos racionais de base que foram introduzidos, atendendo às características educacionais da população adulta portuguesa.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação e Formação de Adultos; Europeização.

Introdução

Para melhor compreender a transmutação das políticas e práticas da EA verificada na viragem deste século, é mister distinguir duas fases fundamentais deste processo (percecionado desde o contexto português) nomeadamente: uma primeira fase, que teve lugar entre 1996, data da reconsideração política do sector em Portugal, e o final de 1999, altura que representa um ponto de viragem decisivo no campo da EA, operado, sobretudo, pela emergência de processos de europeização das políticas educativas para o sector; e uma segunda fase, a partir de 2000, que ocorre em consequência da anterior, registando, claramente, um novo protagonismo da União Europeia (UE) na governação a várias escalas da Nova EFA. Este artigo apresenta alguns pontos-chave de reflexão para interpretar criticamente o essencial da primeira fase aqui referida.

Na investigação em política educacional que sustenta este artigo, a metodologia seguida baseou-se numa combinação analítica, de racional crítico (Olssen, Codd & O'Neill, 2004), entre a análise de conteúdo (Vala, 1986) e a análise de discurso (Bacchi, 2000), usadas para estudar numerosos documentos políticos quer da UE quer de Portugal. Como seria de esperar, obteve-se um expressivo volume de informação e dados de pesquisa de tipo empírico-documental que veio a ser analisado, problematizado e interpretado criticamente, considerando-se para tal, tanto as prescrições e orientações como os compromissos, as descontinuidades ou as omissões dos discursos e textos estudados.

1. O Relançamento da Educação de Adultos (EA) em Portugal

Haverá que começar por salientar o impacto social e mediático que a abrangente difusão do estudo sobre literacia em Portugal publicado em 1995, ano de eleições legislativas nacionais e da decisão europeia¹ de proclamar o ano seguinte como o ano europeu da aprendizagem ao longo da vida, viria a ter na formação social portuguesa em geral, e nos atores do campo da EA em particular, dentro e fora da afunilada rede pública existente à data. Daqui derivaria, pelo menos, uma maior visibilização da insatisfação dos sectores mais críticos, e exigentes de uma democratização da

¹ Decisão nº 2493/95/CE de 23 de Outubro, do Parlamento Europeu e do Conselho.

democracia portuguesa assente na promoção de uma retaguarda educacional da população adulta, para com o acumular de hesitações sucessivas por parte da ação estatal neste domínio. Este panorama não terá sido alheio ao 13º Governo constitucional (Partido Socialista), que vai expressar preocupações com a situação depauperada da EA enquanto subsistema público de educação, anunciando uma revalorização programática do sector, que passaria por assumir “a importância da educação e formação de todos, numa perspetiva de educação permanente” (Programa Eleitoral PS, 1995: IV-11).

Assim, no seu Programa de Governo, são anunciadas as linhas mestras do relançamento da EA em Portugal agora com o estatuto de opção estratégica da política educativa do Governo, de cujo enquadramento merecem destaque duas das várias medidas concebidas de natureza geral, designadamente: a que visa a “negociação de um pacto educativo que assegure a mudança de método, a continuidade de políticas, a concertação e a corresponsabilização de todos os protagonistas do processo educativo” (Programa do XIII Governo, 1996: 67), e a que pretende a “concretização de conselhos locais de educação enquanto órgãos de participação democrática dos diferentes agentes e parceiros sociais, visando a definição de orientações e o acompanhamento das medidas adequadas às diferentes realidades do País” (*id.*, *ibid.*), sendo, pois, a partir deste quadro de atuação política que se vai reintroduzir a EA como medida de natureza específica na agenda política nacional para a educação.

Ora, os dois governos socialistas que se sucederam entre 1995 e 2002, procuraram demarcar-se do modo de governação educacional anterior, operando um corte no domínio discursivo, e colocando a ênfase quer no carácter pró-ativo e solidário das várias medidas de política social introduzidas, quer no expressivo abandono da ideia social-democrata da reforma, de tipo *top down*, optando antes pela procura de consenso nacional e pelo incentivo à participação, ambos entendidos como os fundamentos da democratização da educação. Tratou-se de uma fase de reajustamentos neo-reformistas para o sector da EA, em que surgiram diversas iniciativas e medidas sectoriais concretas tomadas, expressivamente, após a apresentação e negociação, no ano de 1996, por iniciativa do Governo, de um *Pacto Educativo para o Futuro*, que pretendeu inaugurar um novo modo de encarar os processos de tomada de decisão em educação.

2. Reconstruindo a Agenda Política Nacional para o Sector

O Pacto representou uma plataforma de entendimento assente na ideia de que apostar na esfera de participação da política permite, pela negociação entre interesses plurais, introduzir alterações a longo prazo e possibilita, desta forma, a definição sustentável de estratégias educativas que ultrapassem o imediatismo e o conjuntural. Ao introduzir e publicitar a concertação educacional o governo socialista demarcou-se da reforma educativa da governação social-democrata (do Partido PSD) que, de acordo com Teodoro, obedecia a um “processo típico de mudança que deixou uma enorme sensação de frustração e, possivelmente, reforçou a rigidez e o imobilismo de muitas práticas e situações escolares” (Teodoro, 1996: 14). Se considerarmos que, segundo Tedesco,

situar o processo de concertação no centro das estratégias de mudança educativa não implica apenas uma mudança do ponto de vista dos métodos de acordo com os quais se lida com as estratégias de reforma. Supõe, mais do que isso, uma modificação significativa do lugar ocupado pela educação no processo de concertação social (Tedesco, 2000: 165),

então, percebe-se que este novo figurino, na formação social portuguesa, para a elaboração das políticas públicas de educação iria suscitar grandes expectativas.

As próprias bases do Pacto comprometem os parceiros na aceitação de três linhas genéricas, que se afiguraram, *a priori*, promissoras para a longamente ambicionada, e recorrentemente defraudada, democratização da educação, aceitando que “a educação e a formação configuram áreas de prioridade política em Portugal”; que “a política educativa deve ser orientada por princípios, deve identificar objetivos estratégicos e deve definir áreas prioritárias de intervenção”; e ainda que “a educação é uma questão pública e uma ambição nacional” (Pacto Educativo para o Futuro, 1996: 91). Neste sentido, merece-nos destaque, de entre os oito princípios gerais do Pacto, duas ideias auspiciosas, designadamente: a ideia de que “as relações entre o Estado, a Educação e a Sociedade devem ser redefinidas, por forma a que seja possível assegurar uma maior participação das diversas forças e parceiros sociais nas decisões e na execução das políticas educativas, em todos os níveis de administração, e desenvolver processos de corresponsabilização social no funcionamento do sistema educativo”; e a ideia de que “a educação e a formação

global dos cidadãos ao longo de toda a vida constituem uma condição necessária para o desenvolvimento económico e social, o que implica, nomeadamente, uma particular atenção à educação permanente de adultos” (*id., ibid.*). Igualmente promitente é o objetivo estratégico em que se visa promover a educação e a formação como um processo permanente ao longo de toda a vida, procurando, entre outros aspetos (...) intervir, a partir do sistema educativo e das práticas educativas não formais, sobre a formação cívica e cultural da população, favorecendo a afirmação de uma consciência política democrática (*id., ibid.:* 92).

Tudo isto parece, pois, indicar um assumir de valores e de princípios propícios a um renascimento concertado da EA em Portugal.

Objetivamente, no conjunto dos dez compromissos de ação assumidos no Pacto Educativo constam duas ações prioritárias para “assegurar a educação e a formação como um processo permanente ao longo da vida” (*id., ibid.:* 95), destacando-se como protagonistas a assumir um papel nesta área de intervenção um conjunto de cinco Ministérios, os órgãos do poder local e as associações locais. Assim sendo, enquanto uma das ações prioritárias para o sector refere a “adoção de medidas visando estimular a atualização, ao longo de toda a vida, do saber, do saber-fazer, do aprender-a-ser-com-os-outros e do saber relacional e comportamental de toda a população, em especial dos indivíduos e dos grupos marcados por processos de exclusão social” (*id., ibid.*); a outra irá, por sua vez, asseverar o “lançamento de um programa, no primeiro trimestre de 1996 e no âmbito do Ano Internacional da Educação e da Formação para toda a Vida, tendente a assegurar a atualização permanente dos níveis de educação/formação da população em geral” (*id., ibid.*).

Se ambas as ações, assim consideradas, determinam o início da decisiva articulação conceptual entre *educação* e *formação* que viria a orientar os discursos e a marcar a agenda para o sector em Portugal desde então, há a assinalar também que esse novo hibridismo da política educativa sofre as influências de dois documentos de referência a nível internacional, um produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outro pela UE, e que traduzem, respetivamente, o âmago de ambas as ações prioritárias transcritas, constantes do Pacto Educativo para o Futuro.

3. A Nova Política de EFA e as Interconexões do Supranacional com o Nacional

Na história internacional recente da EA tanto a UNESCO como a UE são instâncias internacionais incontornáveis, pelo que na interpretação das políticas educativas nacionais há também que atender à sua produção política. Neste âmbito dois documentos destacam-se, como afirmámos. No primeiro caso, trata-se do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado *Educação: um Tesouro a Descobrir*, publicado em 1996, sob a coordenação de Jacques Delors, e que contou com a participação portuguesa de Roberto Carneiro. No segundo caso, trata-se do Livro Branco da Comissão Europeia que resultou do Relatório do Grupo de Reflexão sobre a Educação e a Formação na Europa, intitulado *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*, publicado em 1995, apresentado por Edith Cresson, e que contou com a participação portuguesa de Teresa Ambrósio. É portanto, deste modo, que o ano de 1996 marcou o arranque de um novo dinamismo no domínio das políticas públicas destinadas ao reanimar do sector da EA em Portugal, passando-se da lógica da reforma para a lógica da inovação.

Assim, a primeira medida para o impulso do sector (tomada em 1996), foi a criação de uma Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (presidida por José Veiga Simão), justificada no quadro da proclamação, pelo Parlamento e Conselho europeus, desse ano como o *ano europeu da aprendizagem ao longo da vida*. Um evento europeu decisivo para o processo de europeização das políticas educativas nacionais inaugurando o novo protagonismo que a UE passaria a desempenhar na governação pluriescalar do sector da EA hodierna.

Ora, como se pode constatar na *Carta Magna sobre Educação e Formação ao Longo da Vida*, publicada em 1998, um documento que representa o culminar dos trabalhos daquela Comissão, os princípios orientadores para as medidas futuras, relevantes para o sector da EA nacional, manifestam uma preferência pela orientação vocacionalista (Carta Magna, 1998: 7-20), onde abundam as referências, por exemplo, ao novo produtivismo, à competitividade, ao novo crescimento e modernização, à excelência, ou ao novo conceito de saber e produzir, que no conjunto são tomados para enquadrar o “binómio educação/formação” como a nova lógica de atuação sistémica, necessária numa “conjuntura de urgências” para desenvolver futuramente o sector. Assim, identifica-se como grande desafio, para os novos rumos de ação política, criar as condições para que os ativos portugueses possam

“participar eficazmente nos processos de modernização das empresas e serviços” (*id., ibid.*: 41), clarificando-se que “o caminho a seguir terá de pautar-se por um modelo em que se definam metas, se desagreguem aspetos de análise e intervenção e se realizem ações concretas sob coordenação de uma equipa constituída para o efeito, uma espécie de *Brain Trust* responsável” (*id., ibid.*: 40). Trata-se de “envolver a sociedade portuguesa” sublinhando que “a sociedade civil deve partilhar também a responsabilidade, designadamente a comunidade empresarial” (*id., ibid.*), sendo necessário introduzir alterações diversas “em sintonia com as recomendações dos relatórios do Fórum Mundial [Económico] e dos principais empresários da União Europeia” (*id., ibid.*: 42).

O presidente desta Comissão Nacional afirmou que ao Estado incumbe “a nobre prerrogativa e missão de fiscalizar, analisar e regular as atividades da vida nacional, fazendo-as convergir harmoniosamente para o Bem Comum. Por isso, vemos com esperança a dinamização de contratos-programa com uma sociedade civil criativa e dinamizadora” (Veiga Simão, 1996: 51). Parece tratar-se, portanto, de acordo com Margarida Chagas Lopes, outro elemento da Comissão Nacional, de priorizar o contexto macroeconómico, de modo a que as “ações desenvolvidas por Governos, institutos públicos e sistemas nacionais criem ‘bons ambientes’ de competitividade” (Lopes e Pinto, 1999: 35), para os quais, sublinham, devem contribuir as políticas formativas e educacionais.

E este documento, não deixa dúvidas acerca dos valores assumidos nas opções políticas preconizadas para a nova “visão estratégica de educação e formação para o início do século XXI” (Carta Magna, 1998: 48). Apesar de se afirmar ser “necessário que a visão humanista integre a visão economicista”, o que ficou claro na nova estratégia foi a adoção de critérios de sentido inverso, que traduz um dos importantes aspetos da “ambivalência da relação entre educação e formação” (CNE, 1997: 66) que marcaria a agenda política nacional a partir de 1996. Defende-se, discursivamente, a articulação harmoniosa de cada um dos campos para se subsumir, na prática, a educação na formação, no sentido, como aponta Ribeiro Dias no Parecer 1/96 do Conselho Nacional de Educação, “já adotado pela Fundação Europeia da Cultura no livro *L’Education Créatrice* (1975), e hoje defendido no Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus (1995), sob o título *Uma Educação Europeia: A Caminho de uma Sociedade que Aprende*. Bruxelas” (*id., ibid.*, 68), sendo já de si sintomático, no seu entender como no nosso, “serem os homens das empresas que venham exigir a formação” (*id., ibid.*: 69).

4. Uma Viragem Efetiva nas Políticas Públicas do Sector

No domínio das políticas públicas para reanimar o sector da EA em Portugal, várias iniciativas ocorreram. Destacamos três: a solicitação pelo Departamento de Educação Básica (DEB) de um trabalho de reflexão sobre o futuro do sector; a constituição de uma Delegação Oficial (DO) portuguesa para participar na V CONFINTEA da UNESCO; e a criação de um Grupo de Trabalho (GT) para o desenvolvimento da EA.

No primeiro caso, o grupo de reflexão constituído, coordenado por Luís Rothes, produziu um Documento de Recomendações sobre o futuro do sector, em que se voltou a sublinhar a necessidade de garantir uma maior interconexão interministerial dialogante com os níveis regional e local; a importância de incentivar o terceiro sector através da criação de um programa de apoio à iniciativa social na EA; e a indispensabilidade de proceder quer ao enquadramento estatutário dos educadores de adultos quer à organização de processos sólidos para a sua formação inicial, contínua e especializada (DEB, 1997).

Quanto à participação de Portugal na quinta conferência internacional de EA (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, salienta-se o impacto produzido por este circuito internacional de debates e trocas de ideias nos próprios elementos da Delegação Oficial portuguesa (presidida por Ana Benavente, nesta altura a Secretária de Estado da Educação e Inovação), bem como o impacto quer da Declaração de Hamburgo (DH) quer da Agenda para o Futuro (ApF). A este respeito Melo, Lima e Almeida, afirmam: “considera-se, de uma forma unânime, que esta conferência constituiu um limiar marcante na evolução das políticas nacionais em matéria de educação-formação de adultos (EFA), podendo mesmo falar-se de um ‘antes’ e de um ‘depois’ da V CONFINTEA” (Melo, Lima e Almeida, 2002: 11).

Por fim, pelo Despacho nº 10534/97, de 16 de Outubro, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT), coordenado por Alberto Melo, com a incumbência de elaborar um Documento de Estratégia (DE) para o desenvolvimento da EA em Portugal que, após realizar um balanço da situação atual em contexto português, contemplasse: uma definição operacional para o sector; propostas de expansão sectorial e de concretização a curto e a médio prazo; e uma proposta de um quadro de referência para lançar um concurso nacional de projetos extraescolares relevantes no âmbito amplo da EA.

Acusando, pois, uma congruência, que se reconhece, com as expectativas gerais criadas pela promessa de reconsideração política do sector em Portugal, assumida

pelo Governo no *Pacto Educativo para o Futuro*, assistiu-se, com efeito, decorridos apenas dois anos a uma maior visibilização pública do campo, expressa pela publicação, em 1998, da *Carta Magna sobre Educação e Formação ao Longo da Vida*, e pela publicação do Documento de Estratégia intitulado *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos*. Dois Relatórios que constituem a matéria de fundo com que seriam produzidas, e legitimadas a nível nacional, duas decisivas Resoluções do Conselho de Ministros, que materializam os termos segundo os quais o sector, tradicionalmente marginalizado, viria a ser retomado na agenda política nacional para a educação.

O Documento de Estratégia parte de um diagnóstico acerca da situação educacional da população adulta portuguesa largamente elaborado e reconhecido (Melo, 2001), procedendo apenas a um reenquadramento da sua leitura, que passa por encarar o cenário nacional como “um contexto de subdesenvolvimento educativo-cultural” (Melo *et al.*, 1998: 12), considerando-se que as várias “estatísticas e estudos convergem para revelar que Portugal se encontra numa posição algo ‘terceiro-mundista’ dentro da Europa” (*id.*, *ibid.*: 11). Deste modo, a proposta de criação de um sistema de EA, visou aumentar os níveis de escolaridade, de qualificações e de competências de literacia de modo a alterar a posição nacional nas tabelas sobre desenvolvimento humano publicadas anualmente no âmbito do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e superar os baixos níveis de educação de base e de qualificação profissional para evitar “crises profundas e iminentes relativamente a níveis de emprego e de competitividade relativa e a índices de coesão económica interna ou de cidadania” (*id.*, *ibid.*: 12), indo assim ao encontro do “momento histórico em que o nosso país se prepara para ser admitido, de pleno direito, na União Económica Monetária” (*id.*, *ibid.*: 11).

Estas preocupações traduziam já o peso da influência das orientações da Comissão Europeia para a educação e a formação, sendo assumida a adoção dos princípios do Livro Branco *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*, especialmente quanto aos “três choques motores” (Comissão Europeia, 1995: 9-12) que vão “alterar profundamente o mundo atual: a sociedade da informação, a globalização e a cultura da ciência e tecnologia” (Melo *et al.*, 1998: 22). Assume-se que, com a emergência da sociedade cognitiva emergem, também (depreende-se que de forma inevitável), “mudanças radicais de processos, valores e estruturas, assim como de ritmos e de espaços de referência, [que] estão a alterar profundamente a função educativa. Nesta nova sociedade, as estruturas hierárquicas, rígidas e

centralizadas, são substituídas por estruturas flexíveis, de informação-intensiva, e de tipo ‘rede’” (*id., ibid.*: 24). Ora, inscrevendo-se o Livro Branco “numa linha de atuação que tem simultaneamente em vista propor uma análise e definir orientações de ação nos domínios da educação e formação, pondo em prática o Livro Branco *Crescimento, Competitividade e Emprego*” (Comissão Europeia, 1995: 2), constata-se no seu conteúdo, sem surpresa, a vincada presença de uma lógica de carácter económico que instrumentaliza a educação e constrói uma retórica que parte do pressuposto, como nota Canário (CNE, 1997: 51) de que sobre a educação existe um grande consenso, de tal modo que, ainda segundo Canário, parece tratar-se de um instrumento europeu que no essencial “induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos (...) [em que] o discurso (oficial ou oficioso) sobre a formação ao longo da vida tem como eixo estruturante a ideia de que a formação profissional deve servir as necessidades das empresas” (Canário, 2000: 89).

Com esta contextualização, o Documento Estratégico, embora correndo o risco de reforçar, como alertaram Lima, Afonso e Estêvão (1999), o pendor “carenalista” e “ortopédico” associado ao sector por estar centrado na ideia de que a educação e a formação ao longo da vida é uma condição para o desenvolvimento económico e social no novo contexto da “sociedade pós-industrial”, reconhece, não obstante, a urgência de expandir o sector insistindo na adoção de uma conceção ampla de EA, percecionada como “o veículo apropriado para levar as populações a compreenderem e enfrentarem tal transformação, criando ao mesmo tempo um contexto político e social propício para a gestão consciente e equitativa deste processo histórico” (*id., ibid.*: 23). Neste Documento elaboraram-se dez Recomendações para o desenvolvimento de um sistema de EA nacional (Melo *et al.*, 1998: 49-64), de que sobressai para o nível estatal a conceção de novas responsabilidades, que a par da elaboração das políticas e do financiamento, passam por desenvolver parcerias alargadas quer entre sectores ministeriais, quer entre escalões da administração central, regional e local e da governação, e quer entre a esfera pública e a esfera privada. Neste pressuposto propõe-se a estratégia de “combinar uma ‘lógica de serviço público’ – organização de uma rede pública garantida de oferta educativa, e uma ‘lógica de programa’ – disponibilização, através de concurso, de apoios financeiros e outros para as iniciativas da sociedade civil” (*id., ibid.*: 15).

Apesar de se tratar de um Documento que destaca as prioridades económicas não deixa, no entanto, como salienta Lima, de ser um Documento de Estratégia que “a vários títulos retoma e reatualiza perspetivas e lógicas de educação popular e

de base de adultos, anteriormente contidas no PNAEBA (1979) e nos Documentos Preparatórios III da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988)” (Lima, 2005: 47). Sendo este aspeto de recuperação notório tanto na recomendação que propõe o lançamento de um Programa de Desenvolvimento da EA (PDEA) assente num fundo criado para o sector; como na recomendação que propõe a criação de uma estrutura organizativa, exclusiva mas largamente participada, de EA, tutelada pelo Ministério da Educação mas com autonomia, por exemplo, para gerir o fundo criado. Por seu turno, o aspeto de reactualização está patente na recomendação que propõe definir e aplicar um esquema nacional de balanço de competências pessoais e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagem. A este respeito Alberto Melo frisaria que os resultados dos processos de autoaprendizagem, que decorrem nos contextos de vida e de trabalho das pessoas adultas, devem passar a ser reconhecidos e validados, de modo rigoroso e formal, “não só por razões de justiça social, como também por razões económicas, evitando desperdícios de tempo e de recursos públicos em formações redundantes” (Melo, 2001: 113). Tratou-se da criação de um subsistema novo e inovador no contexto português, que pressupunha quer um trabalho longo e complexo de construção técnica e organizacional quer um processo coerente e sustentável de legitimação social e institucional, mas cuja evolução subsequente seria dilemática (Barros, 2011; 2013).

Surgiram assim, dois novos instrumentos normativos: a Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 59/98 de 6 de Maio e a Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 92/98 de 25 de Junho. Foi com base na primeira destas Resoluções que a segunda foi elaborada, oficializando os novos moldes segundo os quais o sector foi retomado na agenda das políticas públicas nacionais. Desde logo, este *ponto de viragem* começou por ser marcado pela transição ocorrida nos pressupostos da governação educacional em que o sector deixou de ser alvo de políticas educativas para ser considerado parte de uma estratégia mais ampla de construção da “sociedade do conhecimento e da adoção do paradigma da aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2012).

Com efeito, foi a RCM de 6 de Maio de 1998, que instaurou os Planos Nacionais de Emprego (PNE), e deu o mote para que a agora designada *educação e formação ao longo da vida*, passasse a ser configurada politicamente em Portugal como elemento estruturante de uma modernização económica pós-fordista do país. Assim, pela primeira vez na história institucional portuguesa, o estudo e o enquadramento das questões relativas à “sociedade da informação” passaram a figurar nos instrumentos

de planeamento, nos documentos de orientação produzidos por instâncias consultivas, e nos instrumentos de concertação social.

Por um lado, considera-se, desde então, que para incentivar a capacidade de adaptação das empresas e dos trabalhadores, é central “o papel das pessoas nomeadamente enquanto agentes de inovação e de decisão rápida em clima de risco” (PNE, 1999: 76), passando o foco de atenção política a ser a *população adulta ativa*, cuja situação estrutural “evidencia fundamentalmente debilidades associadas a uma mão-de-obra pouco qualificada e com pouco potencial de adaptabilidade” (*id.*, *ibid.*). E por outro, defende-se que para melhorar a empregabilidade e a integração profissional, é essencial “a garantia da qualidade da formação através da existência de sistemas de certificação profissional, de acreditação das entidades formadoras, do reconhecimento da qualificação dos formadores, bem como de um sistema de informação estatística e qualitativa sobre o mercado da formação” (*id.*, *ibid.*: 35).

A decisiva RCM n.º 92/98, de 25 de Junho, veio consubstanciar a ideia de que compete à EFA contribuir para o imperativo nacional de integração da formação social portuguesa “na sociedade do conhecimento globalizada” dando resposta às “mutações da vida profissional no mundo atual” ainda para mais quando “largas camadas da população ativa portuguesa, jovem e adulta, quer no que se refere a níveis educativo e culturais, quer no que se refere a níveis de qualificação profissional, coloca Portugal numa situação particularmente desfavorável, tanto em termos de coesão social interna e de cidadania ativa como de condições de empregabilidade e competitividade” (RCM n.º 92/98). O desenvolvimento estratégico de EFA, passou desde então a combinar uma lógica de serviço público com uma lógica de programa, propiciando o estabelecimento alargado de parcerias.

Normativamente foi criado no *Projeto de Sociedade S@ber +*, um conjunto diverso de atribuições de que destacamos: a criação, por um processo participado, de uma agência nacional de EFA; a articulação estratégica com as autarquias, escolas, parceiros sociais e entidades privadas visando a elaboração de planos e unidades territoriais de EFA; a organização e animação de uma rede nacional de animadores locais; e a construção experimental e gradual de um sistema de validação formal dos saberes e competências informais.

Ora, para lançar e executar este Projeto foi criado, pela mesma RCM, um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da EFA. Este Grupo foi norteado por “dois grandes objetivos: criar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)

e colocar os alicerces de uma nova oferta, mais acessível, flexível e adequada” (Melo, 2001: 105-106). Não obstante, houve aspetos que tendo sido sugeridos e contemplados, por exemplo no Documento de Estratégia, ficaram aquém das expectativas aquando da redação desta RCM, de acordo com Melo, “o que aconteceu na realidade foi o tradicional ‘processo de deitar abaixo’ que acontece sempre que se tomam decisões sobre a EA em Portugal” (Melo, 2006: 182).

A partir de aqui o Grupo de Missão iria, por um lado solicitar à Unidade de EA (UEA) da Universidade do Minho a realização de um estudo “relativo à criação e organização de uma estrutura nacional de desenvolvimento e coordenação da EFA” (Lima, Afonso e Estêvão, 1999: 9), e por outro lado, iniciar “a construção de um 3º sector autónomo – mas complementar do sistema escolar de cursos noturnos e das ações de formação profissional – o *sistema EFA*, tão desescolarizado quanto possível, mas capaz de assegurar a possibilidade de certificação oficial, assim como a participação, como entidades formadoras, de uma vasta gama de instituições” (Melo, 2001: 106).

Em Abril de 1999, o Grupo de Missão apresentou o que designou por *S@ber+ Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, 1999-2006*. Tratou-se de um Programa de Ação (PDEEFA) do qual se esperava a concretização das medidas políticas globais que têm persistido em se pautar pela ausência no panorama do agendamento político inerente à história portuguesa do sector, como sublinha Lima “este plano de ação e a Agência Nacional podem-se tornar a última oportunidade para preparar um período de transição para o próximo século e milénio onde, finalmente teríamos uma política pública intencionalmente orientada para a constituição e desenvolvimento de um sistema de educação contínua de adultos em Portugal” (Lima, 2000: 11).

O Programa de Ação *S@ber + (PDEEFA)*, com que se iniciou a agenda do século XXI, mais do que atualizar as propostas dos Relatórios precedentes, apresentou e disseminou uma nova conceptualização do campo, que deixou oficialmente de ser, por definição decretada, de educação de adultos (EA) para passar a ser de educação e formação de adultos (EFA), entendendo-se por tal “o conjunto das intervenções que, pelo reforço e complementaridade 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:

11), sendo a sua estratégia e sentido “a promoção da articulação entre os domínios da educação, formação e emprego, através do reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais, nomeadamente os ligados aos contextos de trabalho” (*id.*, *ibid.*: 6).

Reflexões Finais

Nestas transições detetámos um certo potencial na ideia, de facto inovadora, de 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 *et al.*, 2001: 11). Mas, tratava-se de um potencial que só se reverteria em impacto significativo para os atores principais do sector: educadores e educandos adultos, se, e unicamente se, as modalidades de educação, certificáveis ou não, não se subsumissem nas modalidades certificáveis de formação profissional, caso em que teríamos estado em condições de assistir a uma interessante recomposição do sector.

Contudo, assim não se verificou, e o que nos foi dado a ver foi a mutação do sector, já de si diminuído, em algo, efetivamente novo, mas que em nada contribuiu para a criação de um mundo melhor, ou seja, mais justo e mais democrático, afinal o primeiro e último desiderato, desde sempre, de uma conceção de EA ampla e criticamente orientada, que ao ser relançada, como se prometeu em início de ciclo de governação socialista, deveria tê-lo sido, desde a nossa ótica, para aprofundar esta visão, e não para a bloquear, isto com o propósito maior de aumentar a interdependência solidária entre as pessoas, as gerações e os povos.

Referências Bibliográficas

- Bacchi, C.** (2000). Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21 (1), 45-57.
- Barros, R.** (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R.** (2012). 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*, 3 (2), 119-134.
- Barros, R.** (2013). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators - some tensions and ambivalences in the framework of new public policies (*IJLE - International Journal of Lifelong Education - Special Issue: Validation of Prior Learning*) [aceite para publicação].
- Canário, R.** (2000). *Educação de Adultos - Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa-Formação/ANEFA.
- Carta Magna sobre Educação e Formação ao Longo da Vida (1998)**. Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Comissão Europeia (1995)**. *Livro Branco sobre a Educação e Formação - Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho Nacional de Educação (1997)**. A Educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida. Situação. Alternativas. Recomendações. (Parecer n° 1/96, redigido por J. Ribeiro Dias). In *CNE, Pareceres e Recomendações*, 1996 (pp. 9-117). Lisboa: CNE/Ministério da Educação.
- DEB (1997)**. *Recomendações - Para um Conjunto Articulado de Apostas do Ministério da Educação na Qualidade e Inovação em Educação de Adultos* (estudo coordenado por Luís Areal Rothes). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (policopiado).
- Lima, L. C.** (2000). Portugal - Historical Background. In P. Jarvis (ed.). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe* (pp.1-19). Leicester: NIACE.
- Lima, L. C.** (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão de Recursos Humanos. In R. Canário e B. Cabrito (org.). *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*, (pp. 31-60). Lisboa: EDUCA-Formação.

- Lima, L. C. & Afonso, A. J. & Estêvão, C. V. (1999).** *Agência Nacional de Educação de Adultos – Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.
- Lopes, M. C. & Pinto, A. (1999).** *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*. Oeiras: Celta Editora.
- Melo, A. (2001).** *Uma Nova Vontade Política de Relançar a Educação e Formação de Adultos?* In A. Teodoro (org.). *Educar, Promover, Emancipar – os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória* (pp. 101-120). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Melo, A. (2006).** *From the Hills of the Algarve to the Minister's Desk*. In R. V. de Castro, A. V. Sancho e P. Guimarães (eds.). *Adult Education – New Routes in a New Landscape* (pp.167-188). Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.
- Melo, A. & Queirós, A. M. & Santos Silva, A. & Salgado, L. & Rothes, L. & Ribeiro, M. (1998).** *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos – Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Melo, A., & Matos, L. & Silva, O. S. (2001).** *S@ber +: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, 1999-2006*. Lisboa: ANEFA/GMEFA.
- Melo, A., & Lima, L. C., & Almeida, M. (2002).** *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos - O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Olszen, M.; Codd, J. A. & O'Neill, A.-M. (2004).** *Education Policy: Globalisation, Citizenship and Democracy*. London: Sage.
- Pacto Educativo para o Futuro (1996).** In A. Teodoro (coord.). *Pacto Educativo – Aspirações e Controvérsias* (pp. 90-96). Lisboa: Texto Editora.
- Programa Eleitoral de Governo do PS e da Nova Maioria – Eleições Legislativas (1995).** Lisboa: Partido Socialista.
- Programa do XIII Governo Constitucional – Apresentação e Debate (1996).** Lisboa: Assembleia da República/Divisão de Informação Legislativa e Parlamentar.
- Tedesco, J. C. (2000).** *O Novo Pacto Educativo – Educação, competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leirão.
- Teodoro, A. (1996).** Nota de Abertura. In A. Teodoro (coord.). *Pacto Educativo – Aspirações e Controvérsias* (pp. 9-16). Lisboa: Texto Editora.
- Vala, J. (1986).** A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva e J.M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto Edições Afrontamento.

Veiga Simão, J. (1996). Educação para Todos – *Contra a Exclusão Escolar*. In *Contra a Exclusão Escolar – Educação para todos: condição para a educação ao Longo da Vida*. Atas do Fórum (pp. 45-52). Lisboa

Inserção Profissional de Jovens inscritos no PROJOVEM Trabalhador: um circuito fechado?

Mariléia Maria da Siva

marileiamaria@hotmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: O presente texto apresenta os resultados de uma pesquisa concluída com jovens inscritos no Programa Nacional de Inclusão de Jovens, na modalidade “Trabalhador” (Projovem Trabalhador) em Santa Catarina, estado ao Sul do Brasil, entre 2011 e 2012. A amostra foi construída por meio de um banco de dados fornecido pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE – Santa Catarina e por oito entrevistas realizadas com jovens cadastrados no referido programa, de modo a apreender os seus percursos profissionais, mediante suas experiências e perspectivas de trabalho. O estudo teve como problemática central investigar o sentido atribuído pelo próprio jovem ao seu processo de inserção profissional. Tratou-se de inquirir sobre a noção de inserção profissional construída na ótica do destinatário das políticas de inclusão e de qualificação profissional e, em alguma medida, cotejá-la com o que está definido nas orientações governamentais. No estudo em tela, tomou-se como pressuposto norteador a apreensão das determinações, mediações e contradições do capital na perspectiva do materialismo histórico, o que implicou na análise da noção de inserção profissional e das condições de emprego localizadas no âmbito da relação capital-trabalho (Antunes, 2013; Frigotto, 2012). Sob este viés, o trabalho constitui-se em uma pesquisa de cunho quanti-qualitativo, objectivando construir a unidade da relação entre sujeito e objecto. Os principais resultados indicam estreita relação entre as experiências de trabalho e as pretensões ocupacionais

cuja característica marcante é de um “circuito fechado” marcado pela precariedade, condição insuperável nos termos em que estão definidos os programas de inclusão e qualificação profissional, quais sejam a formação para o trabalho simples e sua funcionalidade à lógica do capital (Rummert, 2008). As entrevistas, por sua vez, são reveladoras de outros sentidos de inserção profissional, ainda que eivados de contradições, nos quais certificação e sorte são tidas como elementos constituintes de um ingresso mais favorável no mercado de trabalho, bem como a constatação da inconsistência do saber escolar para garantir qualificação, ao mesmo tempo que o diploma é ressaltado como recurso contra uma maior exploração e humilhação no e pelo trabalho.

Palavras-chave: Projovem Trabalhador; inserção profissional; precarização; certificação.

Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar as condições de trabalho para os jovens no que se refere às formas de inserção no mercado de trabalho e trajetórias profissionais, em um contexto de configuração do padrão de acumulação capitalista, no qual novas demandas se impõem à classe trabalhadora. As discussões estão (aqui) ancoradas em entrevistas realizadas entre os anos de 2009 a 2011¹ com jovens destinatários de programas efetivados no âmbito das políticas do Governo Federal, genericamente identificadas de “políticas de inclusão social e qualificação profissional”. Essas têm sido propostas em razão do aumento em escala mundial das taxas de desemprego nas últimas décadas, sendo que os efeitos catastróficos para os jovens são tamanhos que avultaram, em diversas áreas, uma preocupação constante constituída sobre o trinômio “juventude, trabalho e educação”.

¹ As entrevistas foram realizadas no âmbito de duas pesquisas. A primeira: “A inserção profissional dos jovens egressos do Projovem Trabalhador” – concluída em 2013, financiada com recursos da Fapesc/Cnpq. A segunda: “A inserção profissional dos jovens assistidos por ONGs: um estudo dos frequentadores do Projeto Aroeira”, concluída em 2010. Embora neste artigo sejam priorizadas, na análise, as entrevistas realizadas com os egressos do “Projovem Trabalhador”, optamos por trazer ao leitor/a (também) algumas falas de jovens obtidas na pesquisa concluída em 2010.

No Brasil, percebe-se um direcionamento de políticas sociais destinadas aos jovens, particularmente aos considerados em “situação de risco e vulnerabilidade social”². Desde 2005, com a criação da Secretaria Nacional da Juventude, vem se impondo uma tentativa de ordenamento de tais políticas (Silva & Andrade, 2009). As análises sobre sua eficácia, o papel do Estado na definição e regulação das políticas públicas, os novos contornos da chamada “sociedade civil” e as Organizações Não-Governamentais (ONGs) como “parceiras” na resolução dos problemas sociais são objetos de preocupação de pesquisadores e estudiosos.

O posicionamento no presente estudo é o de que a análise sobre “trabalho e juventude” deve tomar como ponto de partida a configuração das relações sociais em sua totalidade. E, sob este enfoque, pretendo analisar as condições de trabalho no que se refere às formas de inserção no mercado de trabalho e trajetórias profissionais dos jovens destinatários de políticas de inclusão social. Desse modo, as reflexões apresentadas fundamentam-se na pesquisa realizada com jovens cadastrados no “Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)”, na modalidade “Trabalhador”. A amostra foi composta por duas bases: um banco de dados fornecido pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE) referente aos inscritos no “Projovem Trabalhador”, no período de 2010/2011, e entrevistas com oito jovens oriundos de três cidades do Estado de Santa Catarina.

Destacamos que o Projovem foi instituído pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, regido a partir de 1º de janeiro de 2008 pela Lei n.º 11.692 e regulamentado pelo Decreto n.º 6.629, de 04 de novembro de 2008. Compõe-se por quatro modalidades: Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; Projovem Urbano; Projovem Campo – Saberes da Terra; Projovem Trabalhador. Destina-se aos jovens entre 15 e 29 anos, tendo como fito “propiciar a reintegração ao processo educacional, promover a qualificação profissional e o desenvolvimento humano” (Brasil, 2008).

O presente artigo está estruturado em três partes. Na primeira, analisamos as principais mudanças no padrão de acumulação taylorista-fordista e o estabelecimento do padrão de acumulação flexível, com o objetivo de identificar as implicações na configuração dos modos de contratação, qualitativamente mais precários, e a conformação de um novo perfil profissional na perspectiva do capital. Em seguida, procuramos refletir sobre o impacto das condições concretas de inserção profissional

² Para um questionamento preliminar desta noção Cf. Silva et al.(2012).

experimentadas pelos jovens, em particular dos inscritos no Projovem trabalhador, e os sentidos que atribuem ao seu processo de inserção profissional, cotejando-os ao discurso do capital – à luz das reflexões mais recentes sobre a superfluidade, a informalidade e os empregos atípicos destinados aos jovens. E na terceira parte, tecemos algumas considerações acerca da possibilidade do trabalho decente para os jovens, sobretudo os jovens trabalhadores.

1. O padrão de acumulação flexível do capital e suas implicações na conformação da força de trabalho: breves reflexões

Considera-se que no capitalismo, sendo esse uma relação social de produção, o trabalho adquire uma centralidade na qual se subverte a potencialidade do *trabalho concreto*, subsumindo-o à sua dimensão de valor de uso, portanto, em *trabalho abstrato*. Seguindo essa perspectiva, faz-se necessário apreender as intensas e rápidas transformações nas relações capital-trabalho, cujo impacto na vida em sociedade tem sido estrondoso nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

O capitalismo contemporâneo inicia-se nos anos de 1970 e, de acordo com Braz e Netto (2006), constitui a terceira fase do estágio imperialista. Caracteriza-se por um conjunto de respostas no plano econômico, político, social e cultural, muito bem articuladas para satisfazer as novas necessidades do capital. Para Chesnais (1996), ao referir-se à noção de mundialização do capital, a cada dia torna-se mais patente que estamos a tratar muito mais do que “outra etapa no processo de internacionalização, tal como o conhecemos a partir de 1950. Fala-se [...] numa nova configuração do capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação” (idem: 13).

Para Harvey (1994), vive-se um cenário de mudanças profundas nas práticas culturais, políticas e econômicas desde o fim dos anos de 1970. No entanto, adverte que tais mudanças não indicariam o surgimento de uma sociedade pós-capitalista, apenas revelam que a rigidez do padrão de acumulação capitalista taylorista-fordista tem se mostrado ineficaz no atendimento das demandas do capital na atualidade. Segundo o autor, a promessa fordista/keynesiana foi incapaz de interromper as

contradições próprias do capitalismo, devido à *rigidez* para resistir aos investimentos de capital fixo em larga escala e em longo prazo, bem como pela impossibilidade de atender aos mercados de consumo variantes em função de planejamentos inflexíveis. Nas palavras de Harvey (1994), a acumulação flexível, ou a chamada reestruturação produtiva, está apoiada na flexibilidade.

Braz e Netto (2006), fundamentados nas teses marxistas sobre as etapas do capitalismo e suas crises cíclicas, identificam que o período demarcado pelo padrão taylorista-fordista e as políticas keynesianas expressariam “uma longa onda de expansão econômica” (idem: 213), caracterizada por grande crescimento econômico e taxas de lucros que permaneceram elevadas entre o final da Segunda Guerra Mundial e os últimos anos da década de sessenta. No entanto, a partir desse período, a longa onda expansiva se esgota.

Em síntese, os autores afirmam que “a onda longa expansiva é substituída por uma onda longa recessiva: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas” (idem: 214). É oportuno reiterar que, na perspectiva dos autores, tais crises são a expressão da incapacidade do capital em manter o nível da taxa de lucro, bem como garantir, ao máximo, a exploração da força de trabalho.

Já na visão dos apologetos da reestruturação produtiva, via de regra, é atribuída às inovações tecnológicas e organizacionais a demanda por um perfil profissional mais qualificado. Partem da suposição que aquele trabalhador afeito ao padrão taylorista-fordista, caracterizado pela linearidade, padronização e repetição, deverá ceder lugar a um modelo de trabalhador capaz de atender aos novos requerimentos do padrão da acumulação flexível, cujo perfil deve conter atributos como capacidade de trabalhar em equipe, tomar decisões, ser adaptável e “criativo”.

Evidentemente que a discussão não está na simples mudança de sentido no que diz respeito à formação profissional para fazer frente às mazelas de um mercado de trabalho que, no discurso de seus defensores, estaria repleto de oportunidades para os *inovadores* e hostil aos *inadaptados* às novidades tecnológicas. Para Machado (1996), o que está em jogo é a aquisição da reprodução ampliada e intensiva do capital a partir da incorporação de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho com vista à realização de uma mais-valia extraordinária, pautada no aumento da produtividade individual, para a qual o incremento tecnológico é fundamental.

Na linha de argumentação dos autores trata-se, na verdade, de uma necessidade inerente à lógica do capital para lidar com suas próprias contradições. Não por acaso presenciamos nas últimas décadas do século XX um rigoroso e intenso processo de reformas no âmbito do Estado, cujo propósito visa garantir as condições para o restabelecimento do capital diante de sua própria crise de acumulação (Mézáros, 2002).

Portanto, ao examinarmos a questão do trabalho e inserção profissional dos jovens em um contexto de configuração de um novo padrão de acumulação capitalista, temos ciência de que tal problemática deve ser apreendida na esfera das relações capital-trabalho (Rummert, 2008), posto que a inserção profissional não é uma ação neutra, provocada por um sujeito, mas a expressão de um “modelo político, econômico e social” (Silva, 2004). Entendemos que abordar a inserção profissional para os jovens no Estado capitalista requer que a pensemos como parte de uma política pública que cumpre o papel determinante de “retificadora” da ordem social, conforme a expressão de Mézáros (2002).

A partir desse ângulo, a discussão em torno do trabalho e inserção profissional dos jovens, conectada a uma “política de inclusão social”, adquire outro patamar de compreensão no qual deve estar presente a análise da dinâmica do capital e suas contradições. Isto implica em negar tanto a perspectiva que concebe o processo de inserção profissional como uma ação neutra, provocada por um indivíduo que faz escolhas determinadas de acordo com suas vontades, persistências, competências, quanto àquela que compreende a inserção profissional como resultante de uma política de inclusão social focada no mercado de trabalho e seus desígnios.

1.1 O trabalho para os jovens diante da superfluidade do trabalhador e da intensificação do “emprego atípico”

Neste item, à luz das reflexões mais recentes sobre informalidade, superfluidade e os empregos atípicos, procuramos tecer algumas considerações em torno das condições de trabalho para os jovens cadastrados no Projovem Trabalhador, tomando por base a análise de entrevistas realizadas com alguns dos destinatários do programa.

Antunes (2011) entende que as formas atuais de “valorização do valor” carregam consigo novos modos de geração de mais-valia, concomitantemente à expulsão da produção de uma quantidade considerável de trabalhadores que se tornam

descartáveis ou constituem os “sobrantes”, expressão também utilizada por Castel (2008). O efeito mais visível de tal situação é o da expansão do bolsão de desempregados, implicando na diminuição da remuneração da força de trabalho, em escala global, pela retração do valor necessário à sobrevivência dos trabalhadores.

Em Marx (2011), volume 2, encontra-se a formulação – extremamente atual – sobre economia no emprego e o uso de resíduos da produção. Os termos apresentados são os seguintes: “[...] a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente” (idem: 733). Ainda conforme Marx, quando observado o capital global, percebe-se que o movimento de sua acumulação ora produz mudanças periódicas, que interferem em sua totalidade, ora provoca mudanças simultâneas e diferentes nos variados ramos da produção. Nesse aspecto, em alguns ramos acontecem mudanças na configuração do capital, sem que haja aumento de sua magnitude absoluta; em outros, a expansão absoluta do capital ocorre em paralelo com a diminuição absoluta de sua parte variável ou da força de trabalho por ele absorvida.

Para Marx (2011), a expansão da quantidade de trabalhadores empregados associa-se às flutuações e “à formação transitória de superpopulação, pelo processo mais contundente de repulsão dos trabalhadores já empregados, ou pelo menos visível, porém não menos real, da absorção mais difícil da população trabalhadora adicional pelos canais costumeiros” (idem: 733). Tal situação é intensificada na medida em que a própria população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, acaba por produzir, em proporção cada vez mais crescente, os meios que as tornam relativamente supérflua.

Assim, a superfluidade da força de trabalho é definida por Marx (2011) como uma lei peculiar ao modo de produção capitalista, dado que, a um só tempo, este excedente é condição de existência do modo de produção capitalista e alavanca para a sua acumulação. Portanto, a população trabalhadora supérflua constitui-se no “exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele” (idem: 735).

Para Antunes (2011) esse quadro amplia-se com a mais recente crise global, evidenciando uma corrosão ainda mais intensa do trabalho contratado e regulamentado, cuja dominância deu-se ao longo do século XX. Esse trabalho

relativamente formalizado cede lugar a diversificados modos de informalidade e precarização, dentre os quais o trabalho atípico (Vasapollo, 2005), a terceirização e suas diferentes facetas, como cooperativismo, o empreendedorismo e o trabalho voluntário.

Conforme Antunes (2011), tal cenário é a expressão da eliminação/utilização dos resíduos da produção, na qual o capital descarta cada vez mais trabalho estável e o substitui por trabalhos precarizados, presentes em escala expansiva no mundo agrário, industrial e de serviços. Sob este ângulo, o autor apresenta duas teses que fundamentam o múltiplo processo de informalização e precarização da força de trabalho. A primeira refere-se à falácia “da qualidade total” sob a vigência da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias” (idem: 412), e a segunda apresenta a similitude existente entre o descarte do trabalho e a superfluidade da produção em geral. Na primeira tese a formulação mais evidente é a de que “quanto mais ‘qualidade total’ as mercadorias e os produtos que resultam do processo produtivo capitalista alegam ter, menor é o seu tempo de duração” (idem: 412). A segunda diz respeito ao universo do trabalho no contexto da flexibilidade liofilizada³ e sua direção em relação ao aumento da superfluidade do trabalho (idem: 214).

Claro está que a capacidade de reprodução do capital vincula-se ao um intenso sentido de desperdício e, portanto, é possível afirmar que “centralidade do trabalho” no capital se expressa por sua “não centralidade”. Essa é perceptível na enorme quantidade dos excluídos do trabalho vivo, dado que, pela expulsão do trabalho, e na condição de (des)socializados e (des)individualizados, “procuram desesperadamente encontrar formas de individuação e de socialização nas esferas isoladas do não trabalho (atividade de formação, de benevolência e de serviços)” (Antunes, 2011: 215 apud Tosei, 1995).

Em artigos recentes (Silva, 2012; Silva et al., 2012) sobre as trajetórias ocupacionais e expectativas profissionais dos jovens egressos do “Consórcio Social da Juventude” (CSJ), em 2009, e “Projovem Trabalhador” em Santa Catarina, em 2010/2011, procuramos evidenciar que seus percursos profissionais são construídos dentro de uma circularidade em que prevalece a precariedade. Silva (2012), em análise mais detalhada da amostra elaborada mediante o cadastro dos jovens no “Projovem

³ Conceito desenvolvido em Antunes (2000). Relaciona-se ao processo de enxugamento dos postos de trabalho.

Trabalhador”, revela que: as experiências ocupacionais dos jovens são constituídas por vínculos precários e baixos salários, as condições de trabalho atuais não rompem com a lógica anterior – mais da metade não consegue comprovar suas experiências e no futuro almejam encontrar trabalho que pouco difere de suas trajetórias/práticas laborais, geralmente marcadas pela precariedade. Como já ressaltado, esses jovens estão sujeitos a uma espécie de “circuito fechado” configurado pela perpetuação da precariedade, um círculo vicioso que se sustenta e é legitimado pelas políticas públicas destinadas à inclusão social e profissional dos jovens trabalhadores.

A fala a seguir expressa com nitidez a naturalização da condição da subcontratação e as consequentes perdas daí advindas:

[Entrevistado] A Caixa Econômica tem um sistema, ai tem que fazer boleto, esse negócio todo. Ai tem vários clientes que usam esse sistema. Quando o cliente precisa, por algum problema no sistema dele, por exemplo, eles [empresa terceirizada] me ligam ou ligam para o outro cara, porque nós somos em quatro, se eu não me engano, quatro ou cinco. [...] A gente trabalha com visita. Um desses caras é dono dessa região aqui (empresa que o contrata). Daí ele que chama a gente.

[Entrevistadora] **Você trabalha para uma empresa⁴?**

[Entrevistado] **Como se fosse. Só que não tem nada fichado.** Ela faz o suporte para a Caixa Econômica e chama a gente.

[Entrevistadora] E quanto você ganha? É por visita?

[Entrevistado] É por visita. Dá trinta e cinco reais por visita. Numa tarde dá pra fazer quatro ou cinco visitas. Tem muitas que eu faço em cinco minutos, mas aí é complicado, né. Vou ficar cinco minutos [pausa] o cara (cliente) desembolsou uma grana, que é mais do que eu ganho né, lá pra eles.

[Entrevistadora] Quem paga esse dinheiro pra você?

[Entrevistado] Eles pagam pra Caixa Econômica, a Caixa repassa pra empresa e a empresa repassa pra gente. A gente recebe assim, por visita.

[Entrevistadora] Qual a diferença entre o que você ganha e o que o cliente paga para a Caixa?

[entrevistado] **Não sei. Até porque eu acho antiético perguntar, né? Eu aceitei trabalhar nesses termos.** (Juvenal, 28 anos, separado, segurança contratado por empresa terceirizada, no período da noite, e autônomo durante o dia).

⁴ Grifo nosso.

Em uma das entrevistas realizada com um egresso do CSJ, é patente a relação fetichizada com o trabalho precário que, encoberto com o manto da flexibilidade, criatividade e benevolência, induz o jovem a construir o argumento de que o desemprego “não existe”, somente o desemprego de “carteira assinada”.

Olha, eu não sei se eu sou muito otimista ou se sou muito desinformado, mas eu vejo que assim ó, desemprego é uma coisa que não existe e que a sociedade coloca isso pra pessoa querer ter um trabalho de carteira assinada. (...) Eu sou uma pessoa que eu vejo que ter um trabalho de carteira assinada não é vantagem. A única vantagem que te dá é a comodidade (...). Então assim, agora eu tenho um trabalho de carteira assinada que possibilita eu pagar meu aluguel, eu pagar meu carro, eu pagar isso, sem se preocupar demais em ter que correr atrás de outras coisas pra poder alcançar, né, esse montante. Mas eu acho que assim ó, as pessoas que são criativas, elas conseguem tirar dinheiro de pedra. Sabe? Por exemplo, assim (...) tem alguma coisa que todo mundo faz e faz bem. Se a pessoa souber aplicar, entendeu? Souber aplicar um valor aquilo, entendeu? E souber vender ou, mesmo que não saiba vender, coloca alguém pra vender aquilo pra você, ela consegue ganhar dinheiro. (Tiago⁵, 21 anos, solteiro, estudante universitário, contratado por uma ONG como educador, sem registro em carteira de trabalho).

Percebe-se a naturalização sobre a retirada dos direitos mínimos de trabalho, entendidos como desvantajosos e ultrapassados. Ao mesmo tempo, há um enaltecimento do trabalho precário, travestido de “desafiador”, posto que obriga o trabalhador a ter que “tirar leite de pedra”. É neste sentido que Vasapollo (2005), ao debruçar-se sobre essa questão, destaca que está em evidência a figura do trabalhador precarizado na condição de sustentáculo da produção. Tendo como foco o contexto europeu, o autor caracteriza como se dariam as novas modalidades de assalariamento, as quais ele denomina de “trabalho atípico”, em detrimento das formas de trabalho regulamentadas e estáveis, em alguma medida, predominantes no período da indústria fordista.

Do ponto de vista daquele que vende sua força de trabalho, significa estar sujeito a uma condição ainda mais vulnerável. Conforme o autor, as empresas ao visarem baixar

⁵ Todos os nomes são fictícios.

os impostos, diminuir os custos com o trabalho e aumentar a produtividade, buscam a externalização das fases e processos produtivos, ou o denominado *outsourcing*⁶, no qual predomina a subcontratação combinada com baixos salários. Esclarece ainda que o processo de acumulação flexível tem provocado um crescimento expressivo no “setor de serviços”, concomitantemente ao aumento dos níveis de desemprego “estrutural”. Nesse sentido, podemos considerar que o “trabalho atípico”, referido pelo autor, tem sido a porta de entrada dos jovens no mercado de trabalho.

Os depoimentos a seguir foram cunhados em entrevistas com jovens provenientes do CSJ e do Projovem Trabalhador, e exprimem de maneira contundente a condição adversa na qual se encontram:

O forçado é ter que fazer o que eles querem, é cansativo, muitas horas de trabalho, eles te pagam por uma função, mas eles te colocam em várias funções que não têm nada a ver, mas tu tens que fazer senão tu perde o emprego, e é isso, algo cansativo assim, não é tão merecedor, mas tens que trabalhar porque precisas de dinheiro. [...] o que eu menos gostei [de trabalhar] foi em restaurante. É muito pesado, muito cansativo, muito cliente, vai até de madrugada, às vezes não tinha ônibus, tinha que dormir em qualquer lugar, ir a pé pra casa sozinha, não combinava. (Maria, solteira, 23 anos, uma filha, atendente em restaurante, gozando licença maternidade).

Uma coisinha melhor no momento que não limpe chão. Pode ser qualquer coisa. Pra mim [...] recepcionista [...] Qualquer coisa menos que não limpe chão. É uma coisa melhor. [...] Ah, em qualquer coisa. Só não de limpeza mais. [...] Porque a limpeza (pausa) é muito humilhado. Nunca tá bom, e as pessoas humilham muito. Entendes? (Marli, solteira, 26 anos, dois filhos, faxineira contratada por empresa terceirizada).

É bem nítido isso em todos os trabalhos desde os hotéis, até a questão do RU⁷ e no Banco do Brasil onde eu trabalhei [...] enquanto você se explorava ao máximo assim, para dar o possível no trabalho, eles nunca reclamavam, mas a partir do momento que tu fazia só a tua parte eles começavam a reclamar e a mais ou menos dar tipo indiretas de que: “Olha se tu não trabalhar muito, não sei o quê, olha a vida ai está difícil, não

⁶ *Outsourcing* pode ser compreendido como contração de empresa, terceirização, objetivando reduzir custos.

⁷ Restaurante universitário.

sei o quê, tem muita gente querendo entrar nesse trabalho...” Entende?
Ou davam também outras funções que não eram tuas (Roberto, 27 anos,
estudante universitário e bolsista de pesquisa).

Para concluir, reiteramos que as análises sobre as condições de trabalho para os jovens, no que se refere às formas de inserção profissional articuladas às trajetórias profissionais, indicam que mesmo após o período de qualificação, seja pelo CSJ ou pelo Projovem Trabalhador, as formas pelas quais eles ingressam no mercado de trabalho e nele permanecem são regidas pelo signo da precaridade, expressando uma realidade que tende a se perpetuar. Isso posto, ressaltamos que a reflexão sobre trabalho para os jovens deve tomar como ponto de partida a configuração das relações sociais em sua totalidade, pois, em um contexto de configuração do padrão de acumulação capitalista, novas demandas são impostas à classe trabalhadora e nela se escoram para revigorar o capital.

Considerações Finais

De acordo com o documento “Tendencias mundiales Del empleo juvenil 2012”, elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), cerca de 75 milhões de jovens estão desempregados no mundo, o que equivale a um incremento de mais de 4 milhões desde 2007, e as possibilidades de esse número aumentar são em torno de três vezes mais do que as dos adultos. De igual forma estão as condições de trabalho, nas quais predominam os contratos temporários e em tempo parcial (OIT 2012). Para a OIT, a crise econômica mais recente pôs fim a diminuição gradual da taxa mundial de desemprego juvenil durante o período de 2002 a 2007. Portanto, desde 2007, a taxa mundial de desemprego juvenil torna a subir, prejudicando as conquistas alcançadas nos anos anteriores. As projeções para 2012 a 2016 indicam uma leve melhora, o que quer dizer que até 2016 a taxa média de desemprego entre os jovens se manterá, pelo menos, no mesmo nível atual, que é de 12, 7%.

Os jovens, de acordo com a OIT, desalentados diante de taxas de desempregos tão intensas, têm abandonado a procura por emprego, preferindo manterem-se no sistema educativo. Paradoxalmente, muitos jovens ocupam postos de trabalho com baixa produtividade, (com) contratos temporários ou outras formas igualmente precárias que não estão de acordo com suas aspirações e, de modo geral, não constituem a

porta de entrada para empregos permanentes, com maior produtividade e salários mais altos. Essa é uma tendência que tende a permanecer e ampliar-se, (o) que vem provocando o debate acerca da flexibilidade do mercado de trabalho em geral e da dualidade em particular. Nas economias em desenvolvimento, conforme a OIT, os jovens enfrentam fortes barreiras na busca pelo *emprego decente*. Um grande percentual tende a trabalhar sem remuneração, na informalidade, ou acabam por apoiar os negócios familiares. A transição da escola para o trabalho geralmente inclui fases de desemprego, períodos de emprego temporário ou ocasional, ainda quando surgem tais oportunidades. Porém, o mais provável é que os jovens terminem por trabalhar por conta própria (OIT, 2012).

O diagnóstico da OIT, sobre o trabalho para os jovens hoje, evidencia, em tom de denúncia, que a busca pelo *emprego decente* precisa se constituir em estratégia para o enfrentamento de situação tão adversa. Sem dúvida que a mobilização em torno dos direitos trabalhistas, o que potencialmente garantiria a *decência* no trabalho, deva estar no horizonte de todos os que têm como preocupação as condições de trabalho na atualidade, particularmente os agentes formuladores de políticas públicas. No entanto, uma indagação se coloca: como garantir trabalho decente na lógica capitalista que, em si, é “indecente”? A resposta a essa questão exige a apreensão das bases sob as quais se assentam a intensificação da produção e reprodução do trabalho precário.

Pelo presente artigo procuramos retomar, ainda que de maneira breve, o entendimento de alguns autores que, ancorados no materialismo histórico, refletem sobre o padrão de acumulação flexível do capital e suas implicações na conformação da força de trabalho. Para os autores em questão, o padrão de acumulação capitalista, sob bases flexíveis, impõe novas formas de valorização do valor, implicando em novos modos de geração de mais-valia, que determinam a expulsão de significativo contingente de trabalhadores da produção, portanto, tornando-os descartáveis. Esses “sobrantes” vão cumprir a função de pressionar para baixo a remuneração da força de trabalho, em escala global, devido à retração do valor necessário à sobrevivência dos trabalhadores. Em outros termos, a superfluidade da força de trabalho é indispensável ao capital.

Referências Bibliográficas

- Antunes, R.** (2011). Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? *Serviço. Social & Sociedade*, n.107, 405-419. Acesso em abril, 01, de 2013 em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282011000300002&lng=pt&nrm=iso
- Antunes, R.** (2000). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo.
- Brasil (2008)**. *Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. D.O.U. DE 11/06/2008, P. 1. Acesso em dezembro, 01, 2011 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm
- Braz, M & Netto, J. P.** (2006). *Economia Política: Uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez.
- Castel, R.** (2008). As armadilhas da exclusão. In M. Belfiore-Wanderleyet et. al. (Orgs.), *Desigualdade e a questão social* (pp.21-54). 3. Ed. São Paulo: EDUC.
- Chesnais, F.** (1996). *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã.
- Harvey, D.** (1994). *Condição pós-moderna*. 4 ed. São Paulo: Loyola.
- Machado, L. R.** (1996). A Educação e os desafios das novas tecnologias. In C. Ferretti et al. (Orgs.), *Novas tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar* (pp. 165-184). Ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Marx, K.** (2011). A lei Geral da Acumulação Capitalista. In Marx, K. *O capital: Crítica da Economia Política*. 25 ed. v. II, Livro I. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Mészáros, I.** (2002). *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- OIT (2012)**. *Tendencias Mundiales del Empleo 2012: Prevenir una crisis mayor del empleo*. Acesso em janeiro, 30, 2012 de <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/resumoget2012_763.pdf
- Rummert, S. M.** (2008). Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, 26 (1), 175-208.
- Silva, E. R. A. & Andrade, C. C.** (2009). A Política Nacional De Juventude: Avanços e dificuldades. In Castro, J. A. et al. (Org.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp.41-70). Brasília: Ipea.

- Silva, M. M.** (2012). Percursos profissionais e a justeza das Políticas Públicas de Inclusão e qualificação: o público alvo do Projovem Trabalhador. In M. M. Silva; O. Evangelista; E. M. Quartiero. (Orgs.), *Jovens, trabalho e educação: A conexão Subalterna de Formação para o capital* (pp. 71-110). Campinas: Mercado de Letras Edições e Livrarias.
- Silva, M. M.; Jung, P. R.; Vieira, L .** (2012). O lugar do trabalho para jovens egressos do Consórcio Social da Juventude. *Revista Cocar (UEPA)*, 12, (7), 87-100.
- Vasapollo, L.** (2005). *O trabalho atípico e a precariedade*. São Paulo: Expressão Popular.

Implementação da Educação dos Trabalhadores numa rede federal, estadual e municipal – a experiência no Município de Goiânia

Maria Margarida Machado

mmm2404@gmail.com

Faculdade de Educação/UFG

Maria Emilia de Castro Rodrigues

me.castrorodrigues@gmail.com

Faculdade de Educação/UFG

Miriam Fábria Alves

miriamfabia@gmail.com

Faculdade de Educação/UFG

Resumo: Analisamos o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Estado de Goiás, em instituições públicas de âmbito federal, estadual e municipal. Utilizamos de referenciais do campo das políticas públicas e educacionais, para refletir sobre a garantia do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores nas instituições investigadas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Secretaria de Estado da Educação de Goiás e Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Selecionamos Goiânia por ser este o único município do Estado onde todas estas redes implementaram experiências de Proeja, desde 2006, sejam elas voltadas para formação técnica ou para formação inicial e continuada. A pesquisa contou com a análise das publicações originadas

nas pesquisas (dissertações e teses) que analisaram a implantação por meio da investigação documental e bibliográfica, partindo dos projetos de cursos Proeja, dos convênios e parcerias firmadas entre o Ministério da Educação e as instituições ofertantes, mas também das entrevistas e questionários. As pesquisas reafirmam os limites da institucionalização do Proeja como uma política pública de educação para os trabalhadores nas experiências analisadas em Goiânia, sobretudo no que se refere às ações da rede estadual de ensino. Contraditoriamente, revelam também esforços de superação destes limites no âmbito do Instituto Federal de Goiás e Secretaria Municipal de Educação, por demonstrarem em suas ações político-pedagógicas, curriculares e de formação um esforço na implementação e expansão do Programa como um direito dos trabalhadores.

Palavras-chave: Proeja, implementação de políticas públicas, educação de jovens e adultos trabalhadores.

Introdução

Este texto apresenta reflexões acerca do processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Estado de Goiás, em instituições públicas de âmbito federal, estadual e municipal. Para tal foram utilizadas as pesquisas de doutorado de Castro (2011) e Vitorette (2013), de mestrado de Cardoso (2010), Costa (2010), Garcia (2011) e Jacinto (2011), que tiveram como objeto de estudo a implantação do Proeja em Goiânia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc), na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). As análises fundamentaram-se em referenciais teóricos do campo das políticas públicas e da relação entre educação e trabalho, assim como da concepção de educação de jovens e adultos (EJA). Tal referencial sustenta a reflexão acerca da educação de jovens e adultos trabalhadores como direito público subjetivo, buscando compreender, na implantação e implementação do Proeja nas instituições investigadas, como as experiências revelavam a aproximação e/ou distanciamento com essa perspectiva.

As pesquisas que deram origem a esta reflexão foram produzidas, predominantemente, a partir de estudos de caso que envolveram análise documental e bibliográfica, partindo dos projetos de cursos do Proeja, dos convênios e parcerias firmadas entre o Ministério da Educação e as instituições ofertantes. Ainda fez parte dos instrumentos de investigação das experiências de Proeja a observação in loco, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas que envolveram gestores, professores e alunos das instituições pesquisadas.

Procurando responder a questão: o que aconteceu nas redes federal, estadual e municipal de Goiânia contribui ou não para a garantia da educação aos trabalhadores como direito público subjetivo? Esse texto está organizado em três partes nas quais analisamos o processo de implantação do Proeja no IFG, Seduc e SME.

1. O Proeja no Instituto Federal de Goiás

No estado de Goiás, o Proeja aconteceu inicialmente na rede federal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), em 2006, com oferta de cursos de currículo integrado, de formação básica e qualificação profissional, mas também em cursos mistos que admitiam alunos que já haviam concluído o Ensino Médio, esses com matrícula no curso técnico, e alunos matriculados no integrado.

O Proeja foi instituído pelo Decreto n. 5478/2005 já trazendo em seu bojo uma tensão, que permeou sua trajetória na rede federal, uma vez que a publicação de um decreto obrigando as instituições a oferecerem educação aos jovens e adultos trabalhadores causou muitas resistências. Dentre os vários motivos destacamos o fato de que

[...] mesmo assumindo a forma de decreto, esta ação governamental – poder-se-ia dizer que, contraditoriamente, provida de legitimação social, pois é fruto também de reivindicação social – não teve alcance no interior das coordenações, indicando que a materialização ou não deste tem mais correspondência com as concepções, práticas e valores hegemônicos constituintes desses espaços, do que com as determinações externas. Neste caso, fortalece esta postura a natureza híbrida das ações do governo Lula que, ao assumir caráter ambíguo, se enfraquecem e dificultam a efetivação de políticas potencialmente progressistas, como é o caso do PROEJA (Castro, 2011: 154).

O decreto também apresenta contradições em relação ao Documento Base do Proeja que apresenta orientações para todas as redes que implantaram o Proeja e baliza uma concepção de integração curricular considerando as grandes questões norteadoras da EJA, do trabalho e da formação humana. Ao final de 2008, o governo federal publicou a Lei N° 11.892 que instituía a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais com uma configuração bem mais ampliada, no que tange às suas competências, a oferta do ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008). Assim, a obrigatoriedade determinada pelo decreto, de oferta de Proeja na rede federal, coincidiu com essa mudança institucional que acirrou as disputas em torno da identidade dos institutos, seu público-alvo e sua função social. Nas palavras de Castro (2011: 153) duas preocupações à época da implantação merecem destaque como justificativa para a não adesão ao Proeja,

o interesse em se ofertar cursos de pós-graduação e a preocupação de que este público exigiria a formatação de cursos menos complexos, diferentemente do que era ofertado até então. Isso porque, em virtude da defasagem de conhecimento deste público, era difícil habilitá-lo como técnico (Gestor 7). Essas preocupações já indicavam desde o início que as dificuldades enfrentadas seriam de ordem técnica, mas também de compreensão do perfil social da instituição.

Se por um lado o IFG tinha um histórico que o diferenciava e credenciava como o lócus privilegiado da materialização do Proeja, diferentemente do que aconteceu nas redes estadual e municipal, por outro a entrada do público da EJA, ou seja, trabalhadores pobres, com baixa escolaridade, gerou rejeição por parte dos que defendiam a manutenção do perfil elitista da instituição, uma vez que os institutos vinham atendendo predominantemente os jovens de classe média, que depois de concluir o ensino médio na rede federal, davam continuidade aos seus estudos nas universidades. Nas palavras de Castro (2011: 16),

A entrada desse público em uma instituição não mais destinada aos “pobres e desvalidados da sorte”, embora pública e gratuita, produziu uma realidade instigante e potencialmente rica no fomento de contradições não somente no âmbito da instituição, como também no questionamento da natureza do Estado e da Educação construída no Brasil. Diz-se, portanto, que, apesar dos limites do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos (PROEJA), ele se constituiu e se constitui, na Rede Federal, em aspecto provocador de tensões em relação a uma cultura institucional hegemônica que ainda não se identifica com a Educação de Jovens e Adultos.

Mediante o exposto, podemos questionar se apesar das críticas à forma como o Proeja foi instituído, a rede federal implementaria essa oferta sem a indução do decreto, em especial, depois de 2008, com a criação dos institutos federais.

Assim, o Proeja se implementou por meio de práticas muito diferentes do que a rede federal estava habituada. O processo seletivo era diferenciado, não havia vestibular para o ingresso do aluno do Proeja, que passava por um processo de inscrição e entrevista. Esse critério para o atendimento aos alunos começou com a oferta do curso de técnico integrado em Serviço de Alimentação, em 2006, que alterou a lógica dentro do instituto, tensionando o seu papel para a formação dos trabalhadores.

Na organização do Proeja dentro do IFG um grupo assumiu o projeto e implementou um conjunto de ações para o seu fortalecimento: se inseriu em outros espaços de atuação, como a constituição da rede de pesquisadores¹ para investigar a implementação do Proeja, ofereceu formação continuada aos profissionais do Instituto por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização, e intensificou sua participação no Fórum Goiano de EJA².

No campo dessa inserção, o IFG também foi o proponente do projeto que concorreu no edital do Proeja-FIC (Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental) de Goiânia, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, num momento em que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal em 2011, ocupa um espaço muito significativo nos Institutos Federais. Essa decisão em manter a oferta do Proeja-FIC revela uma

1 Em 2006, foi lançado pela Capes o Edital nº. 03/2006 destinado a viabilizar pesquisas e ações relativas ao PROEJA e o IFG vinculou-se à Universidade Federal de Goiás (Faculdade de Educação), à Pontifícia Universidade Católica de Goiás e à Universidade de Brasília tendo o projeto de pesquisa aprovado pelo Edital PROEJA- Capes/Setec.

2 Em 2006, foi lançado pela Capes o Edital nº. 03/2006 destinado a viabilizar pesquisas e ações relativas ao PROEJA e o IFG vinculou-se à Universidade Federal de Goiás (Faculdade de Educação), à Pontifícia Universidade Católica de Goiás e à Universidade de Brasília tendo o projeto de pesquisa aprovado pelo Edital PROEJA- Capes/Setec.

opção política em defesa de um modelo de educação integrada aos trabalhadores. No entanto, a criação do Pronatec representou mais uma descontinuidade com a política vigente, uma vez que feria a lógica que se buscava consolidar de oferta de educação integrada, assim como de destinação dos recursos públicos para a rede pública. Nesse sentido, o Pronatec tem sido viabilizado como uma política de indução da matrícula para educação profissional, mas, sobretudo, com financiamento público para o Sistema S e para a iniciativa privada em geral.

Podemos afirmar que essa parceria, entre IFG e SME, revela a imersão do IFG na oferta de educação para os jovens e adultos trabalhadores, uma vez que seu apoio à SME, que não tem trajetória de educação profissional, foi fundante para oferta do Proeja-FIC. No campo da pesquisa, a consolidação do Proeja no IFG também tem mobilizado os professores a atuarem na construção do projeto das licenciaturas, ofertando as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos e orientando projetos de iniciação científica nessa temática. Isso demonstra que a oferta do Proeja movimentou novas práticas de ensino e pesquisa no IFG.

1.1 A implantação do Proeja na rede estadual de educação de Goiás

No Estado a implantação Proeja teve outra dinâmica marcada pela dificuldade em se instituir a prática de integração entre a formação básica e qualificação profissional. Em Goiás tem atuação na educação de adultos desde a década de 1940, quando nas campanhas de alfabetização de adultos foram organizadas classes de alfabetização no estado. Na década de 1970, seguindo a lógica de todas as secretarias estaduais, a partir da reforma instituída pela Lei nº 5.692/71 que o ensino supletivo deveria ser assumido pelos estados, Goiás criou um departamento de ensino supletivo que seguia as determinações do governo federal. Se configurou um modelo de educação de adultos em que o estado cumpria, ao seu modo, as determinações do governo federal.

Assim o Proeja entra na rede estadual, a partir da indução por meio do financiamento do governo federal, que transferiu recursos para o estado, por meio de convênios. Esses convênios diferenciaram a oferta da rede estadual com o praticado pelo IFG, que assumiu a formação básica e a qualificação profissional numa única instituição. Na rede estadual isso não foi possível: o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) realizava a educação básica e o Centro de Educação Profissional (CEP) fazia a parte profissionalizante, ou seja, foi no formato concomitante que a Secretaria

de Estado da Educação de Goiás iniciou a experiência de Proeja. Os educandos estudavam quatro dias no CEJA e um dia no CEP, todavia esta experiência não teve prosseguimento, entre outros fatores, pelo alto índice de evasão. Se instituiu um modelo de concomitância desastroso, o que a princípio era previsível, pois estamos lidando com um público jovem e adulto trabalhador que teria que frequentar duas escolas. Ademais, o deslocamento foi outro complicador, pois os Centros de Formação se situam em pontos distintos da cidade, dificultando ou mesmo impedindo a mobilidade dos alunos.

O curso de assistente administrativo foi escolhido para implantação do Proeja na rede estadual, que iniciou com uma turma de 43 alunos e apenas 07 permaneceram. Essa evasão tão expressiva é resultante de uma série de fatores que na análise feita por Cardoso (2010: 125) estão relacionados à distância entre as duas unidades de ensino, a forma “acelerada do curso, que dispensou pouco tempo para a formação dos alunos. Assim, houve prejuízo na aquisição de conhecimentos e as habilidades básicas, segundo os depoimentos dos educandos”. Por outro lado pode se afirmar que a evasão desse curso não foi objeto de reflexão da própria Secretaria de Educação no sentido de fazer uma autocrítica sobre o processo que ela implementou, repensando suas escolhas e reorganizando o processo para novas ofertas.

A oferta na rede estadual também foi prejudicada pela reforma realizada pelo Governo estadual que em 2008, que desmembrou a educação profissional retirando-a da Secretaria de Educação transferindo a para a Secretaria de Ciências e Tecnologia. Se já era difícil manter o projeto em duas escolas, a partir de então são duas escolas que pertencem a secretarias diferentes.

Verificou-se, também, que a reforma administrativa ocorrida no estado de Goiás, em 2008, propiciou o afastamento entre a formação geral, sob responsabilidade da Seduc/GO e a formação profissional, jurisdicionada à Sectec/GO, em virtude do gerenciamento e calendário diferenciado das referidas secretarias. Além disso, a Sectec/GO passou a contratar profissionais, na forma de prestação de serviços temporária, para trabalhar no Cepss (Cardoso, 2010: 124).

Um outro problema diagnosticado pelas pesquisas, acerca da implantação do Proeja na rede estadual, diz respeito a execução orçamentaria do recurso federal descentralizado para o estado, uma vez que o convênio firmado com o MEC, foi destinado para a pasta da educação e até a tramitação do processo ser realizada as secretarias já haviam sido divididas e a execução ficou comprometida. Ademais, o

conjunto de ações previstas no convênio não foram implementadas em sua totalidade, dentre elas a formação continuada dos profissionais das instituições ofertantes, que foi iniciado e não concluído.

Outro aspecto que nos chama atenção é a facilidade com que a SEDUC aprova seu projeto e recebe o recurso para realizar as atividades de implementação. O MEC e a própria SEDUC não tinham real conhecimento de que a secretaria teria ou não condição de realizar o projeto proposto. Nesse processo existe um aspecto fundante: o tempo que o recurso do primeiro convênio ficou parado na conta da secretaria, somando um total de 21 meses, e o curto prazo de tempo em que parte do recurso foi executada – dos R\$ 165.313,76 (cento e sessenta e cinco mil, trezentos e treze reais e setenta e seis centavos) enviados pelo MEC, a Secretaria executou R\$ 113.029,50 (cento e treze mil, vinte e nove reais e cinquenta centavos) entre os dias 15/12/2008 e 31/12/2008. Nesse período muito curto, as notas foram empenhadas e o recurso executado. A burocracia não “emperrou” esse processo aligeirado, mas impediu que o segundo convênio (que foi prorrogado por mais de um ano e meio) se realizasse efetivamente. Agora, torna-se evidente que a problemática não é dessa ordem, e entendemos ser de várias ordens ao mesmo tempo (Garcia, 2011: 102-103).

Assim, a resistência da Seduc e da Sectec em oferecer novas turmas nessa modalidade, a disputa entre as secretarias responsáveis pelo Proeja, não permitiu a implementação de novos cursos. A devolução do dinheiro ao governo federal sem o cumprimento das metas previstas é questionável uma vez que se gastou recurso e não se implementou o que estava previsto. Podemos dizer que se no IFG houve ações para o fortalecimento do Proeja enquanto política pública, na Secretaria Estadual ocorreu o inverso, o desmonte de uma possibilidade de se ter na rede estadual uma oferta de educação pública para os jovens e adultos trabalhadores com qualificação profissional.

1.2 O Proeja na SME de Goiânia: da implantação à expansão

Como Goiânia entra nessa oferta de Proeja? Primeiramente importa ressaltar que no Brasil o município, lugar onde o povo está territorialmente, só teve autonomia efetiva para ir se organizando como um ente federado a partir da Constituição de 1988, ou seja, um processo histórico muito recente. No entanto, parte significativa dos nossos municípios ainda não tem autonomia financeira e poucos conseguem manter o atendimento aos serviços básicos. A maioria expressiva dos nossos municípios vive

da transferência de recursos, do estado e da união e a previsão orçamentária das pastas municipais depende, em grande parte, dessas transferências. Como capital, Goiânia tem certa autonomia, mas também padece dos problemas orçamentários comuns a outras cidades brasileiras.

Do ponto de vista da oferta educacional, a legislação determina que o município cumpra o atendimento obrigatório às crianças e aos adolescentes, ou seja, a educação infantil e a primeira fase do ensino fundamental. Nesse contexto o atendimento às demandas educacionais de jovens, adultos e idosos ainda fica relegada a um plano secundário, mesmo se constatando que há uma parcela significativa dessa população que não concluiu a escolarização fundamental no Brasil. Para que esse direito seja assegurado, a pauta da EJA ainda é disputada dentro das secretarias municipais e estaduais de educação.

O município de Goiânia atende a educação de adultos desde a década de 1960, com as chamadas classes de educação de adulto. A partir dos anos de 1990 o município começou a se organizar de forma mais específica para atender o público do noturno, constituindo uma rede noturna mais orgânica, com coordenação e estrutura própria. Organizou-se em Goiânia a chamada de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA, que não se configura como modalidade de ensino, mas realiza todo o atendimento noturno aos jovens e adultos fora da faixa etária escolar considerada regular.

A SME de Goiânia foi realizando esse atendimento no ensino fundamental noturno em quatro experiências diferentes: classes de alfabetização em espaços comunitários; atendimento do primeiro segmento que corresponde aos quatro primeiros anos de escolaridade; o atendimento ao segundo segmento em duas formas de organização: uma seriada e outra alternativa, organizada por áreas de conhecimento. O Proeja possibilitou a criação de uma quinta alternativa: a oferta de ensino fundamental integrado a qualificação profissional. Até então a SME não atendia nenhuma oferta que integrava EJA e qualificação profissional.

Quando o governo federal publicou o edital, a parceira entre o IFG e a SME de Goiânia possibilitou a criação de um curso integrado em uma única escola da rede municipal. Assim, no ano de 2010, iniciou a oferta do curso Proeja-FIC (Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental) com formação na área de alimentos. O curso acontecia em uma escola municipal adaptada para receber os educadores da educação profissional do IFG, que ensinavam os fundamentos da área da alimentação em conjunto com o ensino fundamental. A proposta era fechar uma

primeira turma e expandir para outras escolas, mas alguns problemas dificultaram o processo, dentre eles se destaca, como já apresentamos, o Pronatec uma vez que o dinheiro que deveria ser investido na expansão do Proeja-FIC foi capitaneado pela lógica do Pronatec que não objetiva essa formação integrada, mas apenas a qualificação profissional.

Nessa condição, a rede para ampliar a oferta de formação integrada acordou com o IFG a utilização dos recursos destinados ao Pronatec para fazer Proeja-FIC nas escolas. O IFG contrata os profissionais para atuarem nas escolas, fazendo um trabalho de currículo integrado, com planejamento nas escolas e se trabalha com a construção de 06 cursos diferenciados de Proeja-FIC dentro de 10 escolas³. Pode se dizer que a experiência em implantação tem uma proposta bastante arrojada ao prever formação continuada para os formadores da rede municipal, aos da área técnica e à equipe gestora. Uma proposta que busca construir o trabalho coletivo visando a integração entre a formação básica fundamental e a qualificação profissional e que propõe efetivamente uma educação de qualidade para os jovens e adultos trabalhadores da SME.

Reflexões Finais

Se inicialmente a implantação do Proeja apresentou o desafio da retomada do diálogo entre duas modalidades educacionais que estavam bastante distante, a educação de jovens e adultos e educação profissional, essa aproximação nos permite tensionar essas relações, os conceitos que fomos produzindo e ao mesmo tempo compreender que a educação de jovens e adultos não se materializará como direito público subjetivo caso essa interlocução não seja cada vez mais estreitas.

No caso do Proeja, não há como desconsiderar o papel indutor da política por parte do Ministério da Educação. Se por um lado o Proeja foi uma imposição para a rede federal, por outro, recebeu do Ministério apoio financeiro, técnico, de formação continuada e de incentivo a formação de novos pesquisadores por meio de edital

3 Em 2006, foi lançado pela Capes o Edital n°. 03/2006 destinado a viabilizar pesquisas e ações relativas ao PROEJA e o IFG vinculou-se à Universidade Federal de Goiás (Faculdade de Educação), à Pontifícia Universidade Católica de Goiás e à Universidade de Brasília tendo o projeto de pesquisa aprovado pelo Edital PROEJA- Capes/Setec.

de fomento à pesquisa e a formação de novos quadros. Esse apoio foi fundamental para a estruturação do Proeja na rede federal. Ademais, o Proeja representou uma possibilidade de atuação na educação profissional para estados e municípios, que em muitos casos não se consolidou, como aconteceu na rede estadual de Goiás. Pode se dizer que essa possibilidade depende, em larga medida, dos embates no campo da política, da gestão, do exercício do poder e das práticas partidárias.

E por que a indução é fundamental para a EJA? Por que a pauta da educação de jovens e adultos no Brasil não existe se não houver recurso federal. Historicamente, por opção única dos governos estadual e municipais, ela não existiu e a pressão para que os entes federados cumpram o atendimento educacional a faixa etária obrigatória, hoje ampliada para os 04 aos 17 anos, secundariza a oferta para os jovens e adultos que estão fora dessa faixa etária. A experiência do Proeja provocou o tensionamento da ideia de que o município não pode ter oferta de educação profissional. Essa é uma questão que nos perguntamos: de fato a EJA tem uma demanda de integração profissional que vai se materializar no município ou não?

Temos ainda uma questão fundamental a vencer para viabilizar essa oferta aos estados e municípios: a ampliação do financiamento público para a educação pública que permita o atendimento educacional a todos os brasileiros, independente da faixa etária. No entanto, soma-se a esse desafio a necessidade do controle social e fiscalização do uso dos recursos, seja nas transferências entre os entes federados, seja no repasse de recurso público para o setor privado.

As pesquisas também sinalizam a resistência e a ruptura no interior das instituições ofertantes. Esse processo de resistência é mais visível na rede federal pelo próprio perfil de formação que ela vinha assumindo, mas não se pode isolar esse elemento na rede estadual onde as dificuldades de comunicação entre o Centro de Formação Profissional e o Centro de Educação de Jovens e Adultos foram muito evidentes. Percebe-se também a resistência e a tentativa de resolver isso do ponto de vista da atuação da gestão, dos professores e dos próprios alunos. Os depoimentos dos alunos do Proeja dizem do preconceito que sofreram dentro do instituto, sobretudo por parte dos alunos de ensino médio e tecnológico, mas também revelam buscas de formas alternativas de organização para fazer frente a essas situações.

Nesse sentido se percebe a difícil concretização do direito à educação a esses jovens e adultos trabalhadores nas três experiências, onde é muito presente o ideário de que esse público não seria merecedor de uma educação pública de qualidade.

Constatamos também as armadilhas que uma vinculação direta entre educação profissional e mercado de trabalho pode trazer para a formação dos trabalhadores. Percebemos uma dificuldade imensa em desconstruir a lógica da relação imediata entre o Proeja e a preparação para o mercado de trabalho e fazer o enfrentamento do debate acerca do que é fazer uma formação integral.

Observamos também nas três experiências que um dos desafios do Proeja está no compromisso e na assunção da gestão dos professores e alunos em compreender a necessidade e lutar por uma formação integrada. A tensão entre o currículo integrado e a oferta da concomitância está na pauta dos debates, pois a oferta concomitante vem se mostrando praticamente impossível, pois o trabalhador não tem a menor condição de se manter em duas instituições. A subsequência também apresenta inúmeras dificuldades para uma parcela de jovens e adultos não escolarizados, que não concluíram o ensino fundamental e não teria acesso à qualificação ofertada nos institutos que têm destinação aos concluintes do ensino médio.

Por fim, podemos afirmar que o Proeja é um espaço de contradições em que os limites e possibilidades para a garantia do direito de educação para os jovens e adultos trabalhadores está em permanente disputa e precisa ser assumido por todos. Ademais, faz-se urgente e necessário que a educação dos trabalhadores se efetive como política pública do estado brasileiro rompendo a tradição das políticas de governo que marcam a nossa história.

Referências Bibliográficas

- Brasil (2008).** Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Acesso em outubro, 11, de 2013 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Cardoso, E. M. de J. (2010).** *Impasses na Implantação do Proeja no Ceja e no Ceps na Rede Estadual de Ensino de Goiânia: a distância entre o dito e o instituído*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás / PUC- GO. Goiânia, Brasil.
- Castro, M. D. R. (2011).** *O Processo de Implantação e Implementação do Proeja no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás / Faculdade de Educação. Goiânia, Brasil.
- Costa, L. S. O. (2010).** *Análise da elaboração conceitual nos processos de Ensino-Aprendizagem em aulas de Química para Jovens e Adultos: Por uma Formação Integrada*. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Brasil.
- Garcia, L. T. (2011).** *A Política de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional em Goiás: Tranças desencadeadas com o Proeja*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Brasil.
- Jacinto, E. L. (2011).** *A Atividade Pedagógica do Professor de Matemática no Proeja*. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciência e Matemática. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Brasil.
- Vitorette, J. M. B. (2013).** *A Educação Profissional de Trabalhadores como Política Pública de Estado*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás / Faculdade de Educação. Goiânia, Brasil (Em andamento).

Territórios e saberes tradicionais: categorias fundamentais para novos olhares e horizontes na formação de jovens e adultos trabalhadores

José P. Peixoto Filho

jpeixotofi@hotmail.com

Universidade do Estado de Minas Gerais/ UEMG

Carolina R. de Souza

carolzitacs@hotmail.com

Universidade do Estado de Minas Gerais/ UEMG

Resumo: A formação de jovens e adultos trabalhadores necessita levar em conta construções didático-pedagógicas que se operacionalizem na realidade dos atores sociais envolvidos, para além dos estigmas e que, nesta perspectiva, possam valorizar as diferentes formas como esses sujeitos constroem seus territórios. Territórios esses que abrangem diferentes instâncias do espaço, nas suas dimensões físicas, materiais e imateriais, existenciais e subjetivas e que podem estar associadas à construção de saberes tradicionais. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo principal compreender a relevância da categoria território articulada à categoria saberes tradicionais no que diz respeito às contribuições das mesmas para novos olhares em relação à formação de jovens e adultos trabalhadores. Utilizou-se uma revisão bibliográfica sobre o conceito de território. Posteriormente, buscou-se refletir como estas duas categorias se relacionam por meio de elementos como o enraizamento e desenraizamento, segundo Simone Weil e da formação experiencial. Finalmente, são apresentadas reflexões que buscaram

evidenciar os vários estereótipos que permeiam a formação de jovens e adultos trabalhadores, visando pensar os processos formativos desses atores sociais para além dos estigmas. Como substâncias das relações da vida, na sua materialidade e imaterialidade, os territórios que podem estar articulados à construção de saberes tradicionais, destacam-se como referências importantes para valorizarmos os jovens e adultos trabalhadores enquanto protagonistas de suas trajetórias individuais e coletivas, que podem revelar percursos, identidades, projetos e processos de formação experiencial.

Palavras-chave: territórios; saberes tradicionais; formação de trabalhadores.

Introdução

A formação de jovens e adultos trabalhadores necessita levar em conta construções didático-pedagógicas que se operacionalizem na realidade dos atores sociais envolvidos, para além dos estigmas e, nesta perspectiva, possam valorizar as diferentes formas com as quais estes sujeitos constroem seus territórios. Territórios estes que abrangem diferentes instâncias do espaço, nas suas dimensões físicas, materiais e nas suas dimensões imateriais, existenciais e subjetivas e que podem estar associados à construção de saberes tradicionais.

Neste sentido, este trabalho caracterizado por uma revisão bibliográfica, tem como objetivo principal compreender a relevância da categoria território articulada à categoria saberes tradicionais no que diz respeito às contribuições das mesmas para novos olhares em relação à formação de jovens e adultos trabalhadores.

Pode-se perceber que como substâncias das relações da vida na sua materialidade e imaterialidade, os territórios que podem estar articulados à construção de saberes tradicionais, destacam-se como referências importantes para valorizarmos os jovens e adultos trabalhadores enquanto protagonistas de suas trajetórias individuais e coletivas, que podem revelar percursos, identidades, projetos e processos de formação experiencial.

Evidenciou-se estas categorias como fundamentais para a consolidação de movimentos que permitam a ampliação da esfera pública de direitos subjetivos no que diz respeito a grupos historicamente marginalizados e de processos formativos que acolham e reconheçam a diversidade como possibilidades de efetivação democrática e não como naturalização das desigualdades sociais.

1. Algumas reflexões sobre os estigmas e estereótipos em relação à formação de jovens e adultos trabalhadores

Para Peixoto Filho (1994), as concepções em relação aos analfabetos foram construídas em torno de imaginários populares no contexto acadêmico e escolar, capazes de qualificar esses sujeitos como ignorantes, trazendo à baila concepções que não abarcaram a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem destes atores sociais. Para Cavaco (2002), nesta mesma perspectiva, a construção da problemática do analfabetismo foi permeada por um imaginário que o pensava enquanto problema social e que teve como base a elaboração de um discurso bastante singular sobre o que vêm a ser os sujeitos analfabetos.

Este discurso, segundo essa mesma autora, visava a sensibilização da opinião pública e política para a gravidade da situação, a fim de garantir a mera obtenção de recursos financeiros. Sendo assim, foram produzidos discursos que culminaram em efeitos perversos de estigmatização aos analfabetos, trazendo à baila a falsa ideia de homogeneidade, de ideias pré-estabelecidas e, mais do que isto, que se revelaram formas etnocêntricas de legitimação da responsabilização e da culpabilização destes sujeitos.

Neste sentido, possibilitaram a interiorização de estigmas e a desvalorização dos saberes e da cultura destes atores sociais, acarretando consequências e impactos essencialmente negativos em relação aos sujeitos analfabetos e seus processos formativos (Cavaco, 2002). Arroyo (2005) discute o imaginário comumente associado aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, analisados apenas em função das suas trajetórias escolares truncadas: evasão, reprovação, problemas de frequência, carências e lacunas.

As contribuições de Rummert (2007) são fundamentais na medida que esta autora reflete sobre os processos de internalização e interiorização da culpabilização dos sujeitos analfabetos. Esta autora considera o público da Educação de Jovens e

Adultos como possuidor de “marcas de longa duração”, que foram sedimentadas ao longo de séculos de dominação no Brasil: “estigma das relações escravocratas”; autoritarismo (tutela em relação aos trabalhadores); modernização pelo alto; práticas populistas; entre outras, junto à maioria da classe trabalhadora.

Paulo Freire (1989) nas suas discussões sobre os sujeitos oprimidos apresenta contribuições acerca destes imaginários sociais estigmatizantes e reducionistas em relação aos sujeitos analfabetos, referindo que favoreceram o desprezo destes sujeitos por si mesmos, o convencimento e a internalização de sua incapacidade intelectual. O autor afirma:

A concepção na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” daí a expressão corrente erradicação do analfabetismo, ora como uma enfermidade que passa de um ao outro, quase por contágio, ora como uma “chaga ”deprimente a ser curada e cujos índices estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis e civilização, mas ainda o analfabetismo (Freire, 1989: 119).

Todos estes estereótipos e estigmas em relação aos jovens e adultos trabalhadores revelaram-se de forma acentuada, sobretudo em relação aos sujeitos das comunidades rurais, que foram historicamente marcados pela construção de imaginários que engendraram construções ideológicas, que buscaram a viabilização de mecanismos de marginalização e a promoção de silenciamentos destes atores sociais.

Diante destes vários estereótipos relativos aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos podemos considerar que ao longo de sua trajetória os processos de alfabetização e letramento foram pensados através de concepções reducionistas, caracterizados por um caráter não-humanista, desprovidos de reflexão e valores éticos, que não possibilitou a compreensão da história e do sentido do conhecimento produzido (Matos, 2006a) impossibilitando o diálogo, a tolerância e o “encontro” com o outro” (Matos, 2006b).

Esta concepção provocava um inconformismo intelectual e social, em relação a um conhecimento que não tem finalidade nem sentido para os educandos, a partir de procedimentos pré-definidos, que conferem à educação um efeito de barbárie (Mattei, 2002). Assente em visões urbanas e hegemônicas, esta concepção desconsiderava os saberes e modos de vida destes trabalhadores e trabalhadoras rurais, submetidos

à construção e à hegemonia do capital. A necessidade de leitura e escrita deveria ser enquadrada na reestruturação capitalista, atendendo, assim às demandas do capital e desta forma desprovidas de perspectivas emancipatórias, voltadas à cidadania e à formação humana destes sujeitos, que deveriam ser objetos de uma alfabetização massificadora, mecânica e instrumental (Almeida & Freire, 2006).

Trata-se de um imaginário historicamente construído no Brasil do que devem ser os processos de alfabetização e aquisição da leitura e da escrita pelos jovens e adultos trabalhadores, que se revelou e ainda tem se revelado extremamente importante para a reprodução e perpetuação de diferentes formas de discriminação e preconceitos em relação aos jovens e adultos da EJA, que se encontram enraizados no imaginário social, caracterizados por percepções reducionistas da realidade destes sujeitos (Candau, 2003). Tais visões de alfabetização apenas buscaram pensar a aquisição da leitura e da escrita enquanto processos de mera aquisição de habilidades e técnicas, descontextualizadas da realidade sociocultural destes sujeitos (Peixoto Filho, 2004).

Nesta perspectiva, revelam-se de extrema importância abordagens e perspectivas que vão para além destes estereótipos e visões que ocultam a realidade e o entendimento da complexidade dos processos de formação de jovens e adultos trabalhadores.

1.1 As categorias território e saberes tradicionais: possibilidades para novos olhares na formação de jovens e adultos trabalhadores

A apropriação da realidade e dos territórios é essencial para a realização dos processos de identificação e pertencimento em relação ao mundo que cerca os diferentes indivíduos e grupos sociais, como salientam Mourão & Cavalcante (2006), sejam eles materiais, existenciais e subjetivos. Este processo baseia-se numa interação dialética de transformação mútua entre os sujeitos, os grupos sociais e o mundo, capaz de proporcionar a construção de processos de enraizamento que denotam o caráter ativo desta interação e é responsável pela construção de identidades sociais (Mourão & Cavalcante, 2006).

Para Ferrari (2011), o conceito de território encontra-se presente em diversos campos do conhecimento, englobando as ciências políticas, as ciências humanas e as ciências da natureza. Este é muitas vezes vinculado apenas ao espaço delimitado e controlado no qual se exerce poder, porém deve ser pensado em sua totalidade,

como produto também da apropriação e da valorização simbólica, como espaço das relações econômicas, como espaço de expressão das diferentes formas de interação, uso e apropriação dos recursos naturais (Ferrari, 2011).

A noção de território deve pensar o mundo rural como espaço de vida, de trabalho e de lutas camponesas. Neste sentido, inaugura-se uma nova concepção de ruralidade para além do espaço rural pensado como espaço para produção agrícola, mas como espaço de vida, do mundo do trabalho e da cultura como reflete Vanderlei (2009), em suas dimensões políticas, culturais, econômicas e naturais (Haesbaert, 2004:13).

Santos (2002) concebe o território como espaço de residência, de relações materiais e espirituais, de vida e de trabalho. Para este autor, o território é constituído por um sistema de elementos de continuidades, descontinuidades, objetos e ações intimamente ligados e vinculados à técnica e às intencionalidades dos diferentes indivíduos e grupos sociais.

Segundo Delepostes (2008,) o território abrange as diferentes instâncias do espaço geográfico, nas suas esferas econômicas, políticas, culturais e socio ambientais, associadas aos seus atributos naturais e socialmente construídos. Abarca o vivido em toda a sua totalidade e em suas múltiplas dimensões, em suas formas possíveis de apropriação e, conseqüentemente, nos significados e sentidos para os diferentes sujeitos e grupos sociais (Berger, 2009). No território, tais sujeitos estabelecem suas raízes, suas vidas; extraem sua subsistência, formam suas famílias, estabelecem suas relações de amizade, vizinhança, organização (Delepostes, 2008).

Fernandes (2006) também apresenta enormes contribuições para a discussão do conceito de território. Para este autor, o território deve ser pensado na sua totalidade, diferenciando-se o território camponês e o território do agronegócio. Esta categoria possui uma dimensão mais ampla do que a perspectiva setorial, que percebe os espaços rurais apenas do ponto de vista da agricultura e da produção de mercadoria, ao dar visibilidade a uma visão multifacetada que abarca todas as dimensões da existência humana. Assim, o território pode ser um espaço de educação, de cultura, de produção, de trabalho, de infraestrutura e da política, abrangendo as suas dimensões materiais e imateriais (Fernandes, 2006).

Berger(2009), nesta mesma perspectiva,reflete, a partir do seu conceito de trajetórias territoriais, como o território envolve a constituição de espaços físicos como bairros, cidades, mas também dimensões subjetivas, como o território familiar exemplificado pelo autor. Para ele, o território compreende espaços físicos, mas também espaços de relação como a família, espaços de socialização e sociabilidade,

isto é, espaços subjetivos onde os sujeitos dão sentido a quem são (Berger, 2009).

No domínio das Ciências Sociais, o conceito de território é associado a uma dimensão de apropriação e/ou sentimento de pertencimento, seja esta apropriação no sentido de controle efetivo por parte de instituições ou grupos sobre um dado segmento do espaço, seja na apropriação mais afetiva de uma identidade territorial (Haesbaert, 2004). Em Haesbaert (2004) é possível encontrar uma discussão em que o território é compreendido em suas várias formas e dimensões, ou seja, em uma dimensão material-concreta (política, econômica) e uma dimensão subjetiva e/ou simbólica.

Nesse sentido, o território envolve sempre e ao mesmo tempo, mas em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólica, cultural, dentro de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o espaço onde vivem e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (Haesbaert, 2004).

É importante considerar, que, por meio das apropriações, leituras e releituras do mundo os indivíduos e grupos sociais constroem seus territórios materiais e existenciais, que se revelam um campo em constante mudança, construção e reconstrução, em consonância com as trajetórias históricas dos grupos, em processos de enraizamento, desenraizamento, territorialização, desterritorialização e reterritorialização (Haesbaert, 2004). Neste contexto, é essencial considerar também os efeitos e impactos da Globalização e do desenvolvimento que vem ameaçando imensamente estes territórios, sobretudo de muitas comunidades rurais no Brasil e no mundo (Brandão, 2007; Ludwing, 2008).

Podemos considerar que por meio da constituição de territórios materiais e existenciais os diferentes indivíduos e grupos sociais ao longo de suas trajetórias podem delimitar espaços sociais, que se realizam na existência de uma identidade territorial construída e que se territorializa mediante o uso de diferentes lugares (Almeida, 2011). Esta identidade territorial é viabilizada por meio do uso e apropriações, que criam um sentimento de pertencimento e domínio de determinados lugares (Sousa, 2010). Tais questões evidenciam a constituição de uma geografia concreta, que revela a constituição de uma geografia simbólica, onde o espaço passa a estar revestido de uma dimensão mítica, diante da sua apropriação por uma coletividade.

Enfim, a constituição de paisagens culturais ricas de símbolos, simbolizações impressas no espaço, materializações com significações imateriais para os sujeitos

e coletividades (Bonjardim, Júnior & Dourado, 2011) e que revelam um sentimento de enraizamento, na perspectiva de Simone Weil (2001). Para esta autora, o enraizamento é a necessidade mais importante da alma humana e envolve a participação ativa dos atores sociais na existência de uma coletividade e na totalidade da vida moral, intelectual e espiritual, num amplo diálogo entre passado, presente e futuro e a constituição de saberes tradicionais. A autora afirma:

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente (Weil, 2001: 61).

Para Beck, Giddens & Lash (2012), a tradição agrega e monitora a ação e organização tempo-espacial de uma comunidade, parte do passado, presente e futuro da mesma e, neste sentido, está diretamente ligada à memória. Cunha (2003) considera que o saber tradicional está relacionado com a combinação de pressupostos, formas de aprendizado, de pesquisa e experimentação. Para Diegues & Arruda (2001), os saberes tradicionais são compostos por um conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, transmitidos oralmente de geração em geração. Brandão (1999) reflete sobre as diferentes formas como os diferentes indivíduos, por meio de suas culturas, criam, reproduzem, sentem e pensam seus modos de se relacionarem com o mundo e com a natureza, em um sentido concreto, apropriável, que garante a sobrevivência material e simbólica do grupo social e sua cultura.

Neste sentido, a constituição dos territórios ao longo das trajetórias de jovens e adultos trabalhadores revela-se um importante lócus da formação experiencial, conforme definem Cavaco (2002) e Pessoa (2005), por meio da transmissão de saberes tradicionais.

A construção dos territórios materiais e existenciais são neste sentido, fundamentais na constituição da memória espacial e territorial que se revela pedagogizante (Sousa, 2010; Sousa & Barletto, 2009; Pessoa, 2005). Pessoa (2003) reflete sobre

os processos de aprender e ensinar, presentes nas festas populares, que se dão a partir da transmissão oral dos saberes da cultura popular por meio da convivência social e se revelam nos espaços onde ocorrem trocas sociais e pedagógicas.

Diante das concepções estigmatizantes em relação aos jovens e adultos trabalhadores é necessário ir na contramão dos estereótipos que fazem parte do imaginário acadêmico e educacional em relação a estes sujeitos e seus processos de ensino e aprendizagem, como defende Peixoto Filho (1994). É necessário um olhar que abarque a complexidade e os compreenda para além de suas trajetórias truncadas, como argumenta Arroyo (2005) e os qualifique a partir de seus percursos de socialização, sociabilidade, acúmulo de saberes, aprendizagens e valores que devem ser amplamente valorizados nos processos educativos.

Cavaco (2002), nesta mesma perspectiva, apresenta contribuições importantes na medida em que reflete sobre a necessidade da construção de conhecimentos científicos para além da estigmatização e discriminação dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados. Como ensina Paulo Freire (1989), os sujeitos analfabetos, para além da internalização dos estigmas que legitimam suas incapacidades intelectuais, devem ser vistos como sujeitos históricos e que engendram processos de leitura e releituras de suas realidades e mundos da vida, em processos que permitam um desvelamento da realidade e que os qualifiquem em constante diálogo com o mundo e com os contextos históricos, socioculturais e territoriais onde se encontram inseridos.

Para além das visões e concepções reducionistas em relação aos jovens e adultos trabalhadores, é necessário considerar os seus processos de leituras e releituras de seus mundos. Nesta perspectiva, importa considerar que estes atores sociais constroem leituras e releituras do mundo assim como em diferentes territórios em que circulam, vivem e sobrevivem e, neste sentido, os saberes tradicionais devem ser valorizados nos seus processos de formação.

A articulação das categorias território e saberes tradicionais apresenta contribuições que devem ser valorizadas, considerando o potencial da mesma para a superação destas visões reducionistas e estigmatizantes em relação à formação de jovens e adultos trabalhadores. Tais pressupostos possibilitam a valorização dos saberes tradicionais destes atores sociais e a promoção de seus processos educativos de formação humana, em uma perspectiva crítica e emancipatória que deve ser imensamente valorizada.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. G.** (2011). Festas rurais e turismo em territórios emergentes. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 15(918), 180-191.
- Almeida, R. de S., Freire, L. de A.** (2006). Reprodução do capital e educação. Implicações para a Educação de Jovens e adultos- EJA do campo. In: *Anais do Encontro Internacional Trabalho e perspectivas dos trabalhadores*. Acesso em junho, 12, de 2011 em: www.labour.ufc.br-evento-aprovado-arquivos
- Arroyo, M.** (2005). Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: L. Soares & N. L. Gomes (Orgs.), *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*(pp 210-234). Belo Horizonte: Autêntica.
- Beck, U.; Guiddens, A. & Lash, S.** (2012). *Modernidade reflexiva: trabalho e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP.
- Berger, D. G.** (2009). *Trajetórias territoriais dos jovens da EJA*. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Brandão, C. R.** (1999). *O afeto da terra*. Campinas: Unicamp.
- Brandão, C.** (2007). *Território e Desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. São Paulo: Editora da Unicamp.
- Bonjardim, S. G., Junior, B. C. S. & Dourado, A. M.** (2011). Seguindo a procissão: a paisagem e o território das festas religiosas no estado de Sergipe. In *Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Salvador. Acesso em março, 3, de 2012 em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307671440_ARQUIVO_Seguindoaprocissaoartigoenviado.pdf.
- Candau, V. M. (org.)** (2003). *Somos todos iguais. Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DDPPA.
- Cavaco, C.** (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cunha, M. C. da** (2003). *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac.
- Delepostes, A.G.** (2008). *Ameaçados pela Pequena Central Hidrelétrica de Cachoeira da Providência - MG: Identidade territorial e redes sociais como elementos de resistência*. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil.
- Diegues, A. C & Arruda, R. S. V. (Org.)** (2001). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, São Paulo: USP.
- Fernandes, B. M.** (2006). *Os campos de pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias fundamentais*. São Paulo: UNESP.

- Ferrari, C. T.** (2011). *Territórios e Educação do Campo nas Serras do Brigadeiro*. Universidade Federal de Viçosa: Minas Gerais.
- Freire, P.** (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Haesbaert, R.** (2004). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ludwig, M. P.** (2008). Para além da paisagem: a modernidade que ameaça submergir o lugar. In: F. Rothman (Org.), *Vidas alagadas: conflitos socioambientais, licenciamento e barragens*(pp.235-253). Viçosa: Editora UFV.
- Matos, O.** (2006a). Democracia midiática e República cultural. In: O. Matos (Org.)*Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo* (pp. 7-34) São Paulo: Editora Nova Alexandria.
- Matos, O.** (2006b). Democracia midiática e República cultural. In: O. Matos (Org.)*Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo* (pp. 51-66) São Paulo: Editora Nova Alexandria.
- Mattei, J-F.** (2002). A barbárie da Educação. In: J-F Mattei (Org.)*A barbárie interior: ensaio sobre o mundo moderno* (pp.183-229). São Paulo: Editora UNESP.
- Mourão, A & Cavalcante, S.** (2006). O processo de construção do lugar e da identidade dos moradores de uma cidade reinventada, *Estudos de Psicologia*, 11(2), 143-151.
- Peixoto Filho, J. P.** (1994). *A Educação Básica de Jovens e Adultos: a trajetória da marginalidade*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Peixoto Filho, J. P.**(2004).*A travessia do popular na contradança da educação*. Goiânia. Editora da UCG.
- Pessoa, J. de M.** (2003). Mestres de caixa e viola. In *Anais da 26ª Reunião Anual da Anped*. Poços de Caldas (MG). Acesso em janeiro, 12, de 2012 em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a05v2771.pdf>> Acesso: 12/01/2013.
- Pessoa, J. de M.** (2005). *Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular*. Goiânia: Editora da UCG/Kelps.
- Rummert, S. M.**(2007). A “marca social” da educação de jovens e adultos trabalhadores. *NETE/FAE/UFMG*, 1 (4), 25-34.
- Santos, M.**(2002). Território e Dinheiro. In: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. *Território, Territórios* (pp. 17-38). Niterói: PPGeo-UFF/AGB-Niterói, RJ.
- Sousa, P. P. A.**(2010). As geografias da memória: o lugar festivo como biografia espacial. *Revista RA'EGA – O espaço geográfico em análise*, 20 (2),81-93.

- Sousa, P. P. A & Barletto, M.**(2009). Identidades, memória espacialidade na Festa do Rosário, *Mercator*, 8 (17),15- 35.
- Vanderlei, M. N. B.** (2009). *O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Weil, S.** (2001). *O Enraizamento*. São Paulo: Edusc.



**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM PORTUGAL E NO BRASIL**

Trabalho, educação e experiência na formação de jovens e adultos trabalhadores¹

Sonia Maria Rummert

rummert@uol.com.br

Universidade Federal Fluminense

resumo: O artigo toma como referência central a idéia de que a *experiência de classe* deve constituir chave estruturante da ação educativa, a partir de contribuições de Gramsci, Saviani, Thompson, Vieira Pinto e Vigotsky. Valendo-nos, portanto, dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, pretendemos sublinhar que tais experiências que ocorrem para a escola, devem ser compreendidas como manifestações concretas dos processos socioeconômicos vivenciados pelos trabalhadores em sua situação de classe, pois os alunos – e, também, os professores da EJA – não são, e nunca serão, sujeitos desencarnados. Ao contrário, a escola, em geral, e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em particular, estão fortemente marcadas, e de forma indelével, pela questão das classes sociais que não pode ser ignorada quando nos debruçamos, sob a perspectiva emancipadora, no que se refere às práticas educativas.

Palavras-chave: trabalho; educação; experiência

¹ Reprodução parcial da Conferência Trabalho, educação e experiência na formação de jovens e adultos, proferida no VI Seminário Luso-Brasileiro Trabalho, Educação e Movimentos Sociais - Educação de Jovens e Adultos: das políticas às lógicas de ação. Trabalho baseado em pesquisas empreendidas com apoio do CNPq

Introdução

Ao analisarmos a realidade da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, encontramos nas contribuições de Thompson um fecundo veio de reflexão, quando pretendermos apreender-lhe a riqueza e a complexidade. Destacava o autor, ainda na década de 1960:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (Thompson, 2002. p. 13).

A afirmação de Thompson, à qual recorreremos com frequência, nos oferece um amplo espectro de possibilidades para a reflexão e a ação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Trata-se, fundamentalmente, do reconhecimento da influência decisiva que as experiências trazidas para o interior da escola pela classe trabalhadora podem, e devem, desencadear consequências decisivas para a organização e a estrutura da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, bem como para a produção do conhecimento acerca dessa modalidade de ensino.

A afirmação de Thompson sublinha a necessidade de que a modalidade de ensino de que tratamos esteja aberta à produção de estudos voltados para os processos de aprendizagem de jovens e adultos, visando à constituição de novas áreas de estudo, tal como apontados por Thompson, que ofereçam o escopo teórico-metodológico necessário à ação pedagógica efetivamente comprometida com a emancipação humana (Marx, 1989; Rummert, 2008).

No caso brasileiro, a educação de jovens e adultos, que apresenta até a atualidade marcantes características de controle social e de banalização e regulação dos conhecimentos, se associa à tentativa de imposição de um padrão cultural que, via de regra, nega o valor da experiência da classe trabalhadora.

Na atual (des)ordem instituída na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, encontramos um expressivo número de produções acadêmicas que desconhece ou ignora intencionalmente, o real sentido da experiência de classe, nega a referência

à classe trabalhadora, considerando-a superada e, assim, busca anular o caráter político da educação, como se tal opção não fosse, também, eminentemente política.

Na mesma direção, tornam-se cada vez mais presentes os argumentos que defendem a escola para jovens e adultos predominantemente como espaço de socialização, de convívio, de um suposto *respeito aos saberes populares*. Tal perspectiva se configura como uma tendência que, centrada em falsos argumentos democráticos, muitas vezes incentivada pelas forças dominantes nos cenários nacional e internacional, nega aos trabalhadores o direito ao acesso às bases dos conhecimentos científicos produzidos pelo trabalho humano, direito esse que deve ser assegurado pela escola, conforme defende, por exemplo, Saviani (1980, 1991, 2005)².

Um aspecto importante a destacar aqui é que o discurso do respeito às diferenças, hoje hegemônico, pode, no mais das vezes, ocultar as diferenças fundamentais, ou seja: ocultar as causas socioeconômicas de muitas das diferentes diferenças, bem como as consequências das diferenças estruturais.

Não é demais assinalar, também, o reducionismo que vem marcado de forma cada vez mais acentuada, as políticas de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e que impõe, por diferentes processos de regulação, a prevalência da formação profissional restrita e aligeirada, em detrimento da formação geral.

A negação do direito de acesso ao conhecimento no âmbito da Educação de Jovens e Adultos contraria a própria essência da educação em seu caráter transformador. Nesse sentido, faz-se necessário lembrar, como nos ensina Álvaro Vieira Pinto, que

“A educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos conhecimentos adquiridos) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do já existente. Somente desta maneira é profícuca, pois do contrário seria a repetição eterna do conhecimento considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura” (1982, p.34).

Trata-se, portanto, segundo nosso entendimento, de compreender e realizar a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores a partir do compromisso com a garantia

² É importante assinalar que o conjunto da obra desse autor está integralmente comprometido com tais teses e que o destaque dado aqui a apenas alguns trabalhos é apenas ilustrativo.

de acesso crítico ao conhecimento; o que ao contrário do que possa parecer, não constitui uma postura iluminista. Não se trata, portanto, de ensinar por ensinar num rito estéril de adesão à educação bancária ou de aderir a uma perspectiva meramente conteudista e desencarnada da realidade e das necessidades da classe trabalhadora.

Trata-se, ao contrário, de lutar por uma concepção de educação e, em decorrência, de um trabalho pedagógico, em que os conhecimentos produzidos pela humanidade sejam apropriados de forma crítica e ativa e se transformem em instrumentos de luta para a classe trabalhadora. E, nesse ponto, consideramos necessário sublinhar a total discordância em relação às teses que apregoam que o trabalhador não precisa se apropriar do equivocadamente denominado *conhecimento burguês*. Compreendemos, ao contrário, que tal perspectiva de caráter reducionista, constitui um equívoco gerador de graves consequências para a luta pela transformação da realidade.

1.1 Desafios político-pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores impõe importante tarefa àqueles que a ela se dedicam e que pode ser empreendida com fundamentação ampla e sólida a partir de importantes contribuições. Entre elas, destacamos, inicialmente, o já citado Thompson, que concorre significativamente para compreendermos, sob nova perspectiva, o direito de apropriação dos conhecimentos tomando como base a “dialética necessária entre a educação e experiência” (Thompson, 2002: 41).

Para o historiador inglês, que por opção teórico-política abraçou a educação de adultos como atividade fundamental em sua práxis, “Na boa aula de adultos, a crítica da vida é aplicada sobre o trabalho ou assunto que está sendo estudado” (Idem: 43). Essa perspectiva de Thompson vai plenamente ao encontro da concepção de Gramsci acerca da educação dos jovens e adultos trabalhadores à qual também se dedicou, e que afirmava ser fundamental que a escola estivesse centrada na “participação ativa do aluno (...) que só pode existir se a escola for ligada à vida” (Gramsci, 1979: 133).

Essas indicações permitem delinear possibilidades e condições de caráter teórico-metodológico comprometidas com a educação centrada na igualdade: “As conquistas das últimas décadas (...) tenderão apenas a ir em direção a uma cultura igualitária

comum se o intercâmbio dialético entre a educação e a experiência for mantido e ampliado” (Thompson, 1981: 44).

É importante ter claro que a valorização da experiência, como estruturante da ação educativa, não se circunscreve àquela vivida por indivíduos apartados de sua origem de classe. Tal perspectiva é claramente explicitada tanto por Gramsci quanto por Thompson em seus escritos. Avançar nessa reflexão é uma tarefa a ser necessariamente enfrentada em nosso trabalho.

Sob essa perspectiva, é necessário sublinhar que à palavra experiência são atribuídos diferentes significados, que se filiam a distintos conjuntos de idéias pedagógicas que, como sabemos, constituem expressões de diferentes projetos societários. Tal afirmação também vai ao encontro de Thompson, quando afirma que “todo o significado é um significado-dentro-de-um-contexto” (2001: 243). Assim, é o projeto de sociedade do qual deriva que dará ao conceito de experiência um caráter mais ou menos conservador ou progressista.

Brevemente aqui, podemos mencionar como exemplo, o conceito de experiência, tal como formulado por Dewey, o mais destacado nome da corrente filosófica designada pragmatismo, e por ele referida como instrumentalismo, por entender que as ideias só possuem validade se forem úteis para a resolução de problemas reais (Dewey, 1979).

Para Dewey, um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea e amplamente referido no âmbito dos estudos sobre experiência e educação, a experiência “não leva em conta a importância dos condicionantes histórico-sociais da educação” (Saviani, 2003: 63). Grosso modo, podemos dizer que segundo o filósofo americano, a escola deveria reproduzir uma sociedade ideal e assumir a função de reguladora da sociedade real. De acordo com essa perspectiva, os alunos, também idealmente concebidos, deveriam ser portadores de experiências previsíveis e compatíveis com o modelo societário desejado.

Não devemos, entretanto, minimizar o fato de que as concepções pedagógicas de Dewey constituíram avanço significativo em relação às correntes pedagógicas tradicionais, hegemônicas à sua época. Também não podemos ignorar a grande repercussão de suas idéias no mundo, com destaque particular, aqui, para a receptividade junto aos educadores soviéticos. Dewey, inclusive, foi por várias vezes convidado pela URSS para proferir conferências acerca de suas proposições no âmbito da educação.

Por um lado, Dewey negava a concepção de luta de classes, considerando essa perspectiva marcada por método e espírito que eram opostos ao do conhecimento científico (Dewey, 1970: 76). Por outro lado, os educadores soviéticos valorizaram significativamente a concepção de experiência, embora subordinada pragmaticamente às necessidades do mundo industrial. Naquela que se pretendia uma nova sociedade, também desejosa de alcançar, sob outras bases, os benefícios do industrialismo, recebeu acolhida significativa a proposição de que as experiências vividas deveriam ser interrogadas, questionadas, constituindo base para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, apesar de fundamentada em bases teóricas e políticas distintas, a concepção de experiência em Dewey e muito do que dela derivava, abria caminhos pedagógicos para a passagem do concreto ao concreto pensado, como indicava Marx, ou do senso comum ao bom senso, como apresentado por Gramsci. Possibilitava, portanto, a construção do caminho de transição e superação dialéticas da experiência à educação, tal como proposto por Thompson, e como veremos adiante.

A concepção de experiência, na perspectiva aqui adotada, convoca a escola a reconhecer as múltiplas contradições de sociedade de classes, historicamente construída e da qual a própria escola, em sua configuração atual, é expressão. Assim, fundamentando-se no materialismo histórico dialético, as experiências que ocorrem para a escola não são idealizadas; são aquelas concretas, vividas pelos trabalhadores em sua situação de classe, pois os alunos – e, também, os professores da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – não são, e nunca serão, sujeitos desencarnados da materialidade histórica em que se constituem.

Coloca-se, portanto, para a escola o desafio de estabelecer as fecundas relações entre o conhecimento e as experiências de vida da classe trabalhadora, visando ao objetivo ético-político de propiciar a aprendizagem plena e não o mero acúmulo bancário de conteúdos esterelizados, extraídos de sua gênese e fragmentados em “doses homeopáticas” (Smith, 1988), de acordo com as demandas dos diferentes estágios dos processos produtivos.

Ao pensarmos, apoiados em Thompson, na reorganização da escola a partir da centralidade das experiências de classe, estamos apontando, também, para a importância do reconhecimento dos processos assistemáticos, mas de caráter profundamente educativos, vividos fora da escola.

Essa perspectiva não implica negar a importância da escola, ao contrário. Mas exige, por outro lado, que a escola também não negue e nem ignore o conjunto de saberes socialmente construídos nas experiências inerentes à própria produção permanente da existência, vivenciadas, direta ou indiretamente, por todos os jovens e adultos da classe trabalhadora que para ela confluem.

Assim, a construção dos percursos de ensino-aprendizagem a partir dos saberes referenciados nas experiências da classe trabalhadora, constitui base de ricas vivências pedagógicas que podem conferir à escola o estatuto real, e não meramente simbólico, de lugar privilegiado de aprendizagem para todos os que para ela convergem como sujeitos históricos, inclusive para os profissionais da educação.

É preciso, entretanto, explicitar que não partilhamos da visão romântica e idealizada de valorização *a priori* dos saberes experienciais. Entendemos, porém, que acolhê-los como base, como referência de partida dos processos de ensino-aprendizagem é fundamental para a apropriação e construção do conhecimento por parte dos alunos e, também, dos professores da EJA. Trata-se, assim, de processo consciente e sistemático que pode e deve evidenciar as potencialidades desses saberes, suas incompletudes e, também, seus equívocos, num permanente e fecundo tensionamento.

Nesse ponto faz-se necessário recorrer a Gramsci, que elucida o afirmado acima. Podemos dizer, genericamente, que o conceito de cultura, em Gramsci, abriga diferentes níveis de complexidade, dos quais destacamos o senso comum, que não é algo rígido nem imóvel; que se transforma continuamente, enriquecendo-se ao estabelecer contatos com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetram no costume e na concepção de mundo.

Por não ser sistemático nem suficientemente crítico, o senso comum combina idéias profundamente contraditórias, tomadas da ideologia dominante, outras geradas pelas experiências solidárias de classe, idéias arcaicas e elementos da ciência mais avançada. Em decorrência, o pensamento fundado no senso comum carece de consciência histórica, capacidade crítica e auto-conhecimento, situando-se por conseguinte, predominantemente, na condição de dependência e subordinação.

Como exemplo, o pensador italiano menciona, recorrentemente, a noção de natureza humana, reforçada pela concepção religiosa, que impregna o senso comum, servindo de apoio aos mecanismos de dominação e controle social. Às

classes subalternizadas, a ordem social vigente é apresentada como algo estável e harmonicamente coordenado por uma força superior que, como tal, não pode ser alterada.

Ao referir-se ao senso comum, Gramsci o faz, na maioria das vezes, considerando-o equivocado, contraditório e multiforme. Contudo, não deixa também de ressaltar a importância do que denomina de “núcleo sadio do senso comum”, no qual reside a capacidade de construção de uma nova concepção de mundo, coerente, unitária e, portanto, capaz de se constituir como base das transformações da realidade de exploração.

A articulação entre os diferentes níveis de cultura e o enriquecimento dos níveis mais elaborados pelos menos elaborados estão claramente exemplificados nas análises literárias feitas por Gramsci, nas quais é apontada a estreita relação entre as grandes obras literárias e o senso comum, evidenciando que as grandes obras e os grandes autores nutrem-se no âmbito da cultura das frações mais subalternizadas de classe trabalhadora.

De acordo com essa perspectiva, a cultura não pode ser compreendida como

(...) saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente e encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior (Gramsci, 2004, p. 57).

Como vemos, para Gramsci, a cultura, em seu sentido mais profundo, “é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade” (Idem: 58).

Para tanto faz-se necessário construir, sistematicamente a capacidade de “Crítico a própria concepção de mundo”, o que

significa torná-la unitária e coerente (...) O início de toda a elaboração crítica é a consciência daquilo que se é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. (Gramsci, 1999, p. 94).

1.2 A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na perspectiva da formação integral

A significativa contribuição da escola, e no nosso caso particular, da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no processo de superação do senso comum não pode ser ignorada e, nem mesmo, minimizada. Enquanto modalidade de ensino, entendemos ser atribuição da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores concorrer de forma significativa para a depuração e desenvolvimento do senso comum, a partir da garantia de acesso aos instrumentos científicos de aquisição crítica e de construção do conhecimento.

Não é outra a perspectiva de Saviani, quando afirma “(...) não se elabora uma concepção sem método; não se atinge a coerência sem lógica (...) é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e a coerência da concepção dominante” (Saviani, 1980: 11). É esse, precisamente, o papel fundamental da escola.

Gramsci considera essencial que um processo de transformação estrutural da realidade confira aos trabalhadores o direito de pleno acesso às bases do patrimônio científico-tecnológico e artístico produzido pela humanidade, ou seja, à formação integral. Parte, também, do pressuposto de que para empreender sua luta de libertação, a classe trabalhadora não pode ficar à margem dos processos de construção, apreensão e crítica de tais conhecimentos. Para o pensador italiano

os burgueses podem até ser ignorantes na grande maioria: o mundo burguês vai adiante apesar disso. Ele está estruturado de tal modo, que basta haver uma minoria de intelectuais, de cientistas, de estudiosos, para os que negócios sigam em frente. A ignorância também é um privilégio da burguesia, tal como o é o “dolce far niente” e a preguiça mental (...). Os burgueses também podem ser ignorantes. Os proletários, não. Para os proletários, não ser ignorante é um dever (Gramsci, 1958).

O que procuramos evidenciar aqui é tanto a importância da escola para a classe trabalhadora, quanto a necessidade de que essa escola não seja espaço de banalização dos processos de ensino-aprendizagem e dos conteúdos necessários a mais ampla compreensão dos processos de produção da existência. Defende-se, também, a proposição de que, por outro lado, a escola não pode se isolar, de forma burocrática e autoritária, do fecundo e necessário diálogo com as experiências da classe trabalhadora.

Para Thompson, a experiência constitui “uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável”, uma vez que “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (Thompson, 1981, p.15). É tomando a experiência em seu caráter sócio-histórico que a escola pode propiciar aos jovens e adultos as necessárias condições de desenvolvimento individual e coletivo.

Sobre essa questão, Newton Duarte apresenta importante reflexão:

(...) se não possuímos um critério para identificarmos o que é mais desenvolvido e o que é menos desenvolvido, a primeira coisa que deveríamos fazer seria admitirmos que a atividade educativa é desprovida de sentido. Até mesmo as pedagogias do aprender a aprender, que negam a importância da transmissão do conhecimento, precisam de algum critério de desenvolvimento, pois ainda que defendam um processo educativo subordinado a uma evolução espontânea do psiquismo individual, esperam que o aluno evolua de um nível de desenvolvimento menor para um maior. (Duarte, 2013. p.21)

Para que o processo de aprendizagem seja empreendido a partir e para além das experiências, faz-se necessário compreender os jovens e adultos trabalhadores como sujeitos individuais e coletivos apartados das condições efetivas de acesso aos bens materiais e simbólicos que a classe trabalhadora é responsável por produzir.

Tal compromisso pedagógico, de caráter ético-político, exige que a escola abandone o pressuposto que a organiza: o da ignorância do aluno, desconsiderando o que ele nos oferece e que pode ser potencializado ao nos livrarmos dos pré-conceitos fortemente arraigados em nosso imaginário social.

É necessário não ignorar, ainda, o fato de que a vivência da experiência não reproduz apenas e, obrigatoriamente, a ideologia dominante; ao contrário, a reflexão acerca das experiências pode levar a rever práticas, valores e normas e, ao mesmo tempo, pode ajudar a constituir identidades de classe e de suas expressões de gênero, de geração, de etnias (Moraes e Müller, 2003: 13).

Podemos avançar na reflexão acerca da formação integral dos jovens e adultos trabalhadores valendo-nos da contribuição de Duarte, quando afirma: que os seres humanos, enquanto seres sociais, “só podem se desenvolver plenamente pela

incorporação à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano (Duarte, 2013: 21).

Esse movimento dialético, constitui o cerne dos processos de ensino-aprendizagem e confere conteúdo e forma ao desenvolvimento humano via educação. Essa perspectiva pode ser melhor compreendida a partir de contribuições de Lev Vigotsky. A partir dele podemos compreender que não se aprende nunca uma só coisa, ou seja, os seres humanos não aprendem apenas o objetivo *primário*, que se quer aprender; mas aprende, sempre, várias outras coisas *associadas* ou *concomitantes*, o que torna o ato de aprender sumamente complexo. Essa indicação é fundamental se a associamos às reflexões sobre a experiência, a que nos referimos até aqui.

Outra importante indicação de Vigotsky consiste no destaque dado à importância da vontade nos processos de ensino-aprendizagem, em qualquer situação. Nesse sentido, o teórico do ensino como processo social vai ao encontro de Gramsci, quando o segundo afirma que “ninguém se alfabetiza à força”.

Também Vieira Pinto nos oferece importante elemento de reflexão acerca da importância da vontade e da determinação nos processos de aprendizagem, ao afirmar que

“2) o *sujeito* da alfabetização é o próprio analfabeto. Ao contrário de ser objeto da ação do educador, é o próprio sujeito de sua transformação pessoal. 3) A contribuição do educador consiste em possuir uma técnica adequada para proporcionar os elementos da linguagem escrita, mas de forma tal, que estes representem a realidade do alfabetizando e sejam reconhecidos por ele como tais” (Vieira Pinto, 1982, p. 98-99)

Ainda entre as contribuições de Vigotsky, que podemos transpor para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, destacamos também sua compreensão de que há, indiscutivelmente, estreita relação dinâmica entre o pensamento e a ação real que nessa relação os seres humanos, em graus diferenciados, mas sempre, exercem sua capacidade de criação. Para Vigotski, a criação

“não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda a parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos frequentemente insignificantes

da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos”. (Vigotski, 2004, apud Prestes, 2012, p. 76).

Ainda segundo Vigotski, é necessário não ignoramos, em nossas ações pedagógicas, o fato de que

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (Vigotski, 2004, apud Prestes, 2010, p.75)

Considerações finais

Procuramos, aqui, trazer elementos que evidenciem a confluência entre o pensamento de Gramsci, Thompson e Vigotski acerca da importância da experiência da classe trabalhadora para o processo educativo. Se para Gramsci e Thompson a maior particularidade da educação de adultos consiste na experiência que os trabalhadores, no plano individual e social trazem para a escola, para Vigotski “Quanto mais rica for a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (Vigotski, 2009: 22).

As formulações acerca da experiência da classe trabalhadora, tal como concebida pelos autores aqui destacados, constituem um rico desafio à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e requer como anteriormente assinalado, que o trabalho docente seja, também, produtor de novos conhecimentos, como destacou Thompson, ao tratar das especificidades da educação de adultos. Nesse sentido, é fundamental não ignorarmos o fato de que, como tão bem coloca Vieira Pinto: “O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende”. (Vieira Pinto, 1982: 21).

As considerações apresentadas até aqui se ancoram na premissa ético-política de que a educação da classe trabalhadora não deve ser objeto de propostas e ações desqualificadoras. Tal premissa já se faz presente desde o início das preocupações de Gramsci, para quem, como assinala Nosella, tanto o estudo quanto o trabalho “são atividades que exigem extremos cuidados e máxima seriedade. Nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebaixamentos ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades” (Nosella, 1992: 19).

Também no Caderno 12, Gramsci (2000), sublinha essa perspectiva, que defende desde os escritos da juventude, ao discorrer sobre as dificuldades a serem enfrentadas pelos trabalhadores na sua própria educação e ao chamar a atenção para o fato de que os processos realmente comprometidos com a aprendizagem exigem esforço e só se efetivam quando aos trabalhadores é conferida a posição de construtores de seu próprio conhecimento, a partir da apropriação dos métodos necessários.

Estamos, assim, diante de importantes desafios postos às concepções e práticas pedagógicas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Tais desafios englobam muitos e complexos aspectos dos quais, segundo nosso entendimento, dois devem ser destacados. O primeiro refere-se especificamente ao objetivo maior da educação da classe trabalhadora, acerca do qual afirma Saviani:

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (1991, p.21)

O segundo, intimamente ligado ao primeiro, refere-se ao fato, já assinalado aqui, de que a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores está fortemente marcada, e de forma indelével, pela questão das classes sociais o que não pode ser ignorado quando nos debruçamos sobre as concepções pedagógicas e as práticas educativas. Para tanto, as proposições de Gramsci, Saviani, Thompson, Vieira Pinto e Vigotski são essenciais por oferecerem as bases teórico-metodológicas para a educação comprometida com a classe trabalhadora. Se cada um dos teóricos aqui referidos trazem contribuições próprias e particulares, essas convergem por estarem

fundadas no materialismo histórico dialético, o que possibilita a plena compreensão de que todas as características humanas só são efetivamente compreensíveis se considerarmos as condições socioculturais do processo histórico em que o humano se constitui como tal.

Referências Bibliográficas

- Dewey, J.** (1979). *Experiência e educação*. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional.
- Dewey, J.** (1970) *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora USP.
- Duarte, N.** (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XIX, 25 (01), 19-29
- Gramsci, A.** (1958). *Ignorância*. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm>
- Gramsci, A.** (1979). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A.** (1999). *Cadernos do Cárcere. Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A.** (2000). *Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A.** (2004). *Escritos políticos*. Volume 1 (1910-1920). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K.** (1989). A questão judaica. In: Marx, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- Moraes, M. C. M., Müller, R. G.** (2003). Tempos em que a “razão deve ranger os dentes”: E.P. Thompson, história e sociologia. In.: *XI Congresso Brasileiro de Sociologia/SBS*. Campinas: Unicamp.
- Nosella, P.** (1992). *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prestes, Z.** (2012). *Quando não é quase a mesma coisa análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. São Paulo: Autores Associados.
- Rummert, S. M.** (2008). Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*. 26 (01), 175-207
- Saviani, D.** (1991). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação*. 25. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D.** (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados
- Saviani, D.** (2005). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: SP: [s.n], 25 ago. 2005

- Saviani, D.** (1980). *Do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Smith, A.** (1988). *A Riqueza das Nações*. São Paulo: Nova Cultural, 1v., Os Economistas.
- Thompson, E. P.** (1981). *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Thompson, E. P.** (2002). *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Thompson, E. P.** (2001). *A peculiaridade dos ingleses e outros escritos*. Campinas: Unicamp.
- Vieira Pinto, a.** (1982). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Editora Autores Associados; Cortez Editora.
- Vigotsky, L. S.** (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

Memória, Educação Popular e Educação de jovens e Adultos: elementos para a construção de princípios, saberes e práticas

Maria Clarisse Vieira

mclarissev@yahoo.com.br

Universidade de Brasília - UNB

Resumo: O artigo busca analisar em que medida o ideário construído em torno da educação popular, gestado no início dos anos 1960, influencia a configuração das práticas político-pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Para isso, optou-se por estudar as trajetórias de cinco educadores, cujas histórias foram marcadas pelo envolvimento em experiências ocorridas nesse período. Por meio de entrevistas orais de vida com recorte temático reconstrói-se a memória e a experiência desses educadores, incorporando seu processo de formação, os sentidos que os mobilizaram a se envolver na área de educação popular e os significados que atribuem às práticas político-educativas com jovens e adultos de camadas populares. Concomitantemente à análise de tais narrativas buscou-se reconstruir a trajetória histórica da educação popular e identificar em que medida este campo influencia as atuais práticas de EJA no Brasil. As trajetórias analisadas destacam a construção de uma memória em que o legado da Educação Popular, com as suas marcas identitárias, segue como referência importante na constituição de princípios, saberes e práticas na área de EJA. Os percursos destes educadores mostram ainda a fecundidade da história da EJA, construída nas fronteiras entre as iniciativas dos movimentos sociais e das instituições

governamentais, sinalizam o quanto essa área se encontra marcada pela tentativa de superação das diferentes formas de discriminação e exclusão existentes na sociedade brasileira.

Palavras-Chave: formação de educadores, memória, educação popular

1. A educação popular no contexto brasileiro: trajetórias e significações

Retomar o ideário da educação popular no Brasil e suas conexões com a EJA é um desafio de grande envergadura, uma vez que as origens da educação popular no Brasil são marcadas por interpretações as mais diversas¹. De acordo com Paludo (2001) a educação popular “representa uma concepção de educação que inicia sua gestação com o projeto de modernidade brasileira e latinoamericana, cujos contornos se inovam e começa a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões nos anos 60 e aprofundando-se nas décadas de 70 e 80”.

Carlos Rodrigues Brandão (2002) afirma que a educação popular possui uma história longa, densa e bastante diversificada, na qual os acontecimentos dos anos 1960 constituem, por enquanto, o seu momento mais notável. Brandão identifica quatro momentos em que uma alternativa de projeto cultural, por meio da educação, toma o rosto identitário da educação popular. Primeiro, a experiência da Escola Moderna desenvolvida por trabalhadores anarquistas nas primeiras décadas do século XX; o segundo ocorre nos anos 1920, quando surgem e se ramificam pelo País alguns movimentos dirigidos à democratização da educação, consubstanciados nas lutas pela escola pública e pelo fim da hegemonia católica na educação. O terceiro, representado pelos movimentos de cultura e educação popular dos anos 1960, teve Freire como um dos principais expoentes e os MCPs (Movimentos de

¹ De acordo com Brandão (1985), há diferentes formas de compreender o que é a Educação Popular. Ela ser compreendida como educação das classes populares; como saber da comunidade/conhecimento popular; como ensino público. Entretanto, ela também pode ser compreendida como uma das concepções de educação das classes populares. É neste último sentido que se situa a contribuição de Paulo Freire.

Cultura Popular) como agência prioritária de criação de idéias e de realização de experiências. O quarto momento, no qual vivemos, é considerado herdeiro direto do terceiro, mas também incorpora os momentos anteriores.

Nessa concepção, a educação popular persiste como alicerce de variadas experiências e se atualiza em diferentes práticas e concepções educativas na contemporaneidade. No campo da educação de jovens e adultos, experiências com um claro e assumido perfil de educação popular em seus pressupostos e em suas práticas didáticas são realizadas por um número bastante grande de entidades e de pessoas, de Norte a Sul do Brasil. Além de fundamentar a identidade de diferentes organizações e movimentos sociais em todo país, na década de 1980 com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Diretas Já, Constituinte, início dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVAs), o ideário da educação popular ressurgiu de maneira crescente e diferenciada em programas de políticas educacionais de vários municípios e até de alguns estados da federação com governos populares. Nas décadas de 1990 e 2000 - com a luta em defesa da educação pública, Congressos Nacionais de Educação (CONED's), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental/ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF) /FUNDEB, VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), Fóruns de EJA do Brasil - esse ideário da educação popular tornou-se referência significativa na implementação de uma política pública assentada na atualização das propostas originais da educação popular, em experiências como a Escola Cidadã, de Porto Alegre, (RS); a Escola Plural, de Belo Horizonte-MG; a Escola Candanga, no Distrito Federal; a Escola sem Fronteiras, em Blumenau (SC) e tantas outras que possuem em comum a proposição de uma política de educação pública de governos populares marcada pela preocupação em ofertar a escolarização como direito de todos (Vieira, 2006).

Giovanetti (2005) afirma que a presença dessas diversas experiências representa um elemento positivo na revitalização das heranças da educação popular no âmbito da EJA. Esta última passa a ser desafiada pela educação popular no tocante à sua vocação de proporcionar a vivência de um direito historicamente negado às camadas populares brasileiras: o direito à educação. Esse direito é compreendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, pela ampliação do número de vagas; mas, sobretudo, pela sua permanência em uma escola de gestão democrática

que garanta um processo educativo de qualidade, de modo a favorecer a efetivação desse direito (Vieira, 2006).

2. Caminhos metodológicos da pesquisa: a história oral de vida

A oportunidade de dialogar com sujeitos que participaram ao longo de sua trajetória de vida em movimentos ligados à educação popular nos fez optar pela metodologia de história oral. Como Verena Alberti (1989), acreditamos que a especificidade da história oral vai além do ineditismo de informações ou do preenchimento de lacunas deixadas pelos registros escritos ou iconográficos. Segundo essa autora (1989: 5), a “peculiaridade da história oral decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”.

Falar de história oral é falar de um campo vasto, definido pelo entrecruzamento e contribuição de diferentes áreas de conhecimento. Trata-se de uma metodologia partilhada pela sociologia, antropologia, história, literatura, etc. A forma como é percebida determina em grande medida os procedimentos postos em prática pelo pesquisador e ilumina a condução do processo de pesquisa. Considerando que o registro oral não se restringe a buscar informações, mas busca perceber o significado dos acontecimentos no âmbito subjetivo da experiência humana, a visão que mais se aproximou das escolhas e percursos delineados nesta investigação é aquela que concebe a história oral como uma metodologia. A fonte oral é considerada elemento central no processo de pesquisa. Embora o pesquisador possa vir a usar outros tipos de registros, estes se subordinam ao debate central decorrente das fontes orais. No entanto, para valorizá-las metodologicamente, centra sua atenção, desde a elaboração do projeto, nos critérios de recolhimento da entrevista, processamento e transcrição; enfim, as etapas que envolvem a criação documental.

No tocante aos grandes ramos da história oral, optamos pela história oral de vida com recorte temático. Nessa, busca-se mesclar dados objetivos fornecidos pelo entrevistado a aspectos vivenciais relacionados à sua trajetória, ao centralizar o depoimento em sua participação no evento ou problema que se pretende compreender.

Uma etapa importante neste estudo foi o estabelecimento de critérios para a escolha dos sujeitos que participariam da pesquisa. O primeiro critério foi a densidade da experiência pessoal e profissional que teve como objetivo captar o movimento dialético de construção da EJA, por meio do registro do percurso de vida, do processo de formação e da prática educativa desses educadores. O final dos anos 50 e o início dos anos 60 constituem um período fértil e de intensa militância política na educação. Durante esse momento foram desenvolvidas experiências dirigidas a pessoas adultas excluídas da escola, por meio de associações estudantis, agências da Igreja Católica, sindicatos e embriões de movimentos populares. Considerando que o ideário construído em torno da educação popular, gestado nesse período, possui uma influência importante na conformação do campo da EJA, optamos por entrevistar educadores que tivessem vivenciado essas experiências. O segundo critério estabelecido é que esses educadores ainda deveriam estar atuando, direta ou indiretamente, na EJA, seja na docência, na formação de educadores, na assessoria a projetos e movimentos educacionais ou na formação de pesquisadores. O terceiro critério diz respeito à diversidade de experiências que constitui esse campo.

Esse conjunto de critérios nos conduziu a uma rede formada por educadores que participaram em sua juventude de movimentos de educação e cultura popular, e que ainda atuavam na educação de camadas populares em espaços diversificados de trabalho, em diferentes lugares do País². Renato Hilário, é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e atua no Projeto Paranoá³. Osmar Fávero e Aída Bezerra participaram em sua juventude do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela CNBB, a partir de 1961. Vera e José Carlos Barreto atuaram, em 1963, numa experiência de alfabetização de jovens e adultos em Vila Helena Maria,

2 Abre-se uma exceção ao primeiro entrevistado, Renato Hilário, que, embora, não tenha participado das experiências de cultura e educação popular durante os anos 1960, ao longo dos anos 1970 atuou em atividades ligadas à educação popular, direcionando, posteriormente, sua trajetória profissional à educação de jovens e adultos de camadas populares. Outro motivo de sua escolha foi a existência de uma convivência profissional anterior, o que facilitou o acesso e a disponibilidade na investigação.

3 Esse projeto, existente desde 1986, desenvolve trabalhos ligados à alfabetização de crianças, jovens e adultos de camadas populares, por meio de uma parceria entre Universidade de Brasília e movimentos da sociedade civil. Sua prática educativa é “marcada por uma intencionalidade: ensinar a ler, a escrever, a calcular, discutindo e buscando solução para os problemas do Paranoá” (Reis, 2000).

Osasco – SP, uma das primeiras experiências a recriar fora do Nordeste o Método Paulo Freire que, naquele momento, começava a despontar na sociedade brasileira.

3. Contextos, histórias e experiências: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil

Embora cada trajetória tenha sua singularidade, há traços comuns que as aproximam entre si. Nascidos entre meados da década de 1930 e nos anos 1940, essa geração cresceu durante o Estado Novo e pôde presenciar o clima de liberdade de manifestação política aberto pela Constituição de 1946 e as mudanças sociais advindas com o nacional-desenvolvimentismo. Nesse período, a sociedade brasileira passou por significativas modificações: observou-se um intenso processo de industrialização e urbanização com grande repercussão na organização e mobilização da sociedade em torno de lutas por direitos sociais; reformas políticas e educacionais, além de outras mudanças, situadas no quadro internacional capitalista e suas crises, tais como a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria.

Destaca-se a inserção religiosa como um dos fatores que levou alguns desses educadores a optar pela educação de camadas populares⁴. A inserção religiosa conduziu à descoberta das exigências de um engajamento social e de uma prática política, trazendo uma revisão crítica da própria prática religiosa. À medida que aprofundavam sua militância política e examinavam a realidade brasileira com novos instrumentos de análise, aumentava-se a distância em relação às práticas religiosas, sociais e políticas usuais no meio eclesial mais amplo. A aproximação com outros movimentos estudantis não-católicos, aliada ao contato direto com a realidade social, resultou no envolvimento em ações políticas que iam de encontro ao controle que a hierarquia católica desejava manter.

No começo dos anos 1960, esse grupo de educadores vivenciou experiências importantes de nossa história, atuando em diversos movimentos de cultura e educação popular. Tais movimentos preconizavam a necessidade de se promover uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não somente à

⁴ A maioria desses educadores atuou em movimentos ligados à esquerda católica, tais como a JUC, JEC, JIC e AP

integração da população a processos de modernização. O paradigma pedagógico que então se produzia apregoava o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, do seu papel como sujeitos de aprendizagem, produtores de cultura e agentes da transformação social.

Grande parte dessas experiências era desenvolvida por instituições da sociedade civil com o apoio do Estado, em suas diferentes estâncias. Dentre eles, se sobressaem o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; os Centros Populares de Cultura, da UNE; o Movimento de Cultura Popular, da Prefeitura de Recife; A Campanha de Educação Popular, da Paraíba (CEPLAR), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal, etc. Destaca-se a experiência de alfabetização de Paulo Freire, inicialmente desenvolvida no MCP de Recife e sistematizada no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, que se expandiu para fora do Nordeste, culminando na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização (Fávero, 1983).

Muitos dos educadores que participaram deste estudo tiveram seu aprendizado durante a fase desenvolvimentista e, mais intensamente, na crise política subsequente. Tanto Aída Bezerra quanto Osmar Fávero tiveram, no Movimento de Educação de Base, a sua entrada na educação popular. Por caminhos diversos, que depois se confluíram, Zeca e Vera Barreto beberam na fonte freireana, participando de uma experiência de alfabetização ocorrida em Osasco, em 1963. Embora Renato Hilário não tenha passado pelas experiências de cultura popular durante os anos 1960, ao longo dos anos 1970, atuou em atividades ligadas à educação popular, direcionando sua trajetória profissional à EJA de camadas populares.

Resguardadas as singularidades de cada percurso, destacamos como descobertas realizadas por esses educadores, a crença na capacidade de pensar do povo, a importância da participação popular, o diálogo como ponto de partida na relação educador/educando, a aprendizagem como ato criativo do sujeito que aprende, a compreensão da escrita como objeto cultural, a educação como ato político, etc. Marcas que se integrariam às práticas de educação de adultos, inaugurando uma nova forma de compreender a relação educativa. Constata-se o quanto foi significativo para esses educadores ter participado das experiências educativas que emergiram neste período. A descoberta do caráter político da educação constitui-se uma das grandes descobertas por eles realizadas. Educação de base, alfabetização de adultos, cultura popular são nomes que foram surgindo e sendo re-significados

em meio a experiências educativas com enfoques diferenciados, mas cujo objetivo comum era o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Motivado pelo projeto hegemônico e impulsionado pelo compromisso ético e político de transformação social da realidade brasileira, promoveu-se neste período uma intensa mobilização da sociedade civil em prol da educação de adultos.

Com o golpe de 1964 e a violenta repressão empreendida pelos governos militares, os grandes movimentos e experiências de educação e cultura popular, que existiam antes de 1964, acabaram por desaparecer ou desestruturar-se. A fim de preservar a ordem instituída, as liberdades políticas foram cerceadas, reprimindo-se a mobilização e as diversas formas de ação popular presentes na sociedade. Os líderes e organizadores dessas experiências foram perseguidos e alguns exilados do País.

Contudo, esses fatos não impediram que Paulo Freire continuasse, mesmo no exílio, a desenvolver sua trajetória, por meio de uma prática de alfabetização libertadora. Da mesma maneira, os educadores – sujeitos deste estudo – resistiram e reinventaram suas práticas. Embora a conjuntura brasileira dos anos 1970 tenha se caracterizado pelo fechamento político e institucional, algumas experiências voltadas à alfabetização e pós-alfabetização, inspiradas pelo pensamento freireano, sobreviveram e outras emergiram nesse período. Sob a vigência do Ato institucional n. 5 (AI5) e no auge do denominado Milagre econômico brasileiro, eclodiram iniciativas educativas em diversos lugares do Brasil. De modo geral, tais experiências eram desenvolvidas no interior de projetos sociais da Igreja Católica. Ao retomar os princípios freireanos de conscientização e diálogo, essas experiências visavam a formar sujeitos conscientes da realidade social e das desigualdades geradas com base em uma sociedade de classes. Inspirada no Concílio Vaticano II e nas recomendações de Medellín e Puebla, a ala progressista da Igreja Católica se engajava nas lutas populares, fortalecendo suas organizações, por meio da cessão de espaços e da formação de educadores populares.

Um traço que caracterizou as trajetórias dos educadores foi a resistência ao Estado autoritário e às iniciativas educativas que dele advinham, concomitantemente a uma busca por criar alternativas fora do sistema escolar estatal. O depoimento de Aída Bezerra evidencia o movimento de resistência que se produzia na sociedade brasileira:

No que tange à repressão, 1970 a 1973 foi um período pesadíssimo. De qualquer maneira, conseguíamos nos mover dentro dessa área em que eu estava trabalhando. No segundo ano, já éramos duas no quadro da pesquisa e podemos verificar que muita coisa sobreviveu à sombra das Igrejas, que eram as únicas instituições que tinham força para enfrentar a repressão. Muitas das iniciativas no campo da educação popular encontraram abrigo na Igreja Católica, essa velha e sábia senhora. Ações educativas vinculadas ao mundo dos trabalhadores continuaram a resistir ou se recriaram sob outros títulos, no sul, no nordeste. Elas resistiram.

Nas narrativas de Vera e Zeca a presença da Igreja Católica é uma referência importante. Além de comungarem um passado de Ação Católica, especificamente na JEC, tiveram a oportunidade de participar, no início dos anos 1960, em Osasco, de uma experiência de alfabetização de adultos inspirada nos princípios freireanos. No entanto, o fechamento político e a violenta repressão advinda do golpe militar lhes impuseram um longo silêncio, fazendo com que recolhessem “*as amarras e as velas*”. A partir da segunda metade dos anos 1970, com o arrefecimento da repressão e a movimentação que se operou na sociedade civil retomam as atividades em educação popular. Se na década de 1970, fizeram sua reaproximação com a educação popular por meio de experiências que recriavam o pensamento freireano e se inspiravam na Teologia da Libertação, na década de 1980 retomaram os contatos com Paulo Freire, traçando uma trajetória conjunta com este educador.

Apesar da importância que a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base tiveram em dar a acolhida inicial aos movimentos de resistência à ditadura militar e à organização dos novos movimentos sociais, o exame das narrativas dos diferentes educadores indica a perda relativa da importância da Igreja Católica, por meio do deslocamento desse espaço institucional em direção à criação de centros de educação popular. Enquanto Osmar e Renato vão para universidade, Zeca, Vera e Aída ajudam a criar e desenvolver diversos centros de educação popular, que mais tarde passariam a se denominar organizações não-governamentais (ONGS).

Embora o governo militar tenha equacionado o seu papel na educação de adultos por meio de políticas sociais de caráter contraditório, tais como o MOBRAL e o ensino supletivo, irrompiam na cena pública inúmeros grupos populares que reivindicavam seus direitos, a começar pelo direito de reivindicar direitos. Ao tentarem superar as diversas formas de opressão existentes na sociedade, esses sujeitos coletivos perceberam que mais do que reivindicar favores e benesses do Estado, numa

relação clientelista, era necessário reconhecer-se como um sujeito de direitos e de deveres. Dentre os direitos a serem conquistados, a alfabetização de jovens e adultos se colocava como algo necessário ao próprio fortalecimento da luta coletiva e ao exercício da cidadania plena.

A redemocratização da sociedade brasileira possibilitou a ampliação das práticas pedagógicas de EJA. Experiências promovidas pela sociedade civil baseadas nos pressupostos da educação popular ganharam visibilidade, influenciando programas desenvolvidos em comunidades e na rede pública de ensino. De certo modo, essas modificações aparecem entremeadas ao discurso dos educadores que aceitaram o desafio de reconstruir suas memórias.

4. Salas de espelhos: como os educadores veem as contribuições do legado da educação popular

Um dos objetivos deste estudo fora compreender algumas contribuições que o movimento de educação popular trouxe para as experiências de EJA. Grande parte dos educadores que participou desse estudo afirmou que a EJA herdou muito da diferença de atitude das iniciativas educativas que foram experimentadas fora do controle do Estado. De um modo geral, eles destacam a influência do pensamento freireano, embora reconheçam que nem sempre este seja bem traduzido nas práticas educativas. Salientam o caráter ampliado de educação, não restrita ao espaço escolar; a postura dialógica como atitude fundamental na relação educadores/educandos; o respeito ao saber popular, tomado como ponto de partida na ação educativa.

Ao buscar escavar na memória as marcas que o movimento de educação popular trouxe à EJA, a educadora Aída Bezerra recupera os significados das experiências de cultura popular dos anos 1960, afirmando que

é esse cunho político que marca a constituição, nessa época, do campo da EJA: a democratização da cultura, o desenvolvimento da capacidade de se organizar para intervir e lutar pelos seus interesses; e a alfabetização entra como uma arma importante de inserção no campo de luta. É quando a educação dirigida aos setores populares começa a deixar de ser filantrópica, porque, muitas vezes, mesmo como iniciativa do Estado, essas intervenções tinham esse cheiro de filantropia, feita um pouco das sobras, mantendo muito do estilo de campanha.

Segundo Aída, a EJA herdou muito da diferença de atitude das iniciativas educativas que foram experimentadas fora do controle do Estado.

Mesmo hoje, quando você trabalha na formação de educadores de jovens e adultos, você sente o cheiro de militância desse professorado. É quase uma paixão pelo campo de trabalho. Não tem como fugir desse clima político porque, em última análise, o educador está trabalhando com pessoas que estão nas fronteiras das decisões de suas vidas. São chefes de família, são profissionais, vinculados a grupos, a movimentos, com vários pertencimentos. Portanto, têm uma experiência acumulada, uma agenda de tempo preenchida.

Outra referência apontada pela educadora Aída Bezerra diz respeito à dimensão política presente na EJA e na educação popular, de forma mais ampla. Segundo ela,

Na verdade, a educação tem essa dimensão política. Você precisa de dispositivos de articulação, descortinamento, criação de redes, de movimentos. Precisa de dispositivos que estimulem, recolham e sistematizem a prática.

Zeca, Osmar, Vera, Aída e Renato. Educadores que fizeram da educação popular mais do que uma opção profissional, fizeram dela um compromisso de vida. Ao chegar no “outono de suas vidas”, a maior parte desses educadores mantém aceso o espírito da militância. Um vigor adensado pelos anos de experiência na área de educação. Mas como será que tais educadores vêem suas próprias trajetórias? Quais os significados que atribuem ao envolvimento que tiveram nas diferentes práticas político-pedagógicas que vivenciaram ao longo de suas vidas.

Ao analisar as experiências que vivenciou, Zeca revela que encontrou sua vocação, embora considere que os resultados do trabalho estejam diluídos. Vera assinala que sua atuação na área da educação foi algo que marcou bastante sua vida. O fato de ter participado de diferentes experiências, em diversos momentos de nossa história, a possibilitou perceber como a própria educação popular foi se reconfigurando. Além de acompanhar as modificações que foram se dando na educação e na sociedade, é preciso reiterar que Vera e Zeca não ficaram na posição de meros observadores. Eles se colocaram como partícipes nesse processo. Desde os anos 1960 estiveram envolvidos com as questões da alfabetização e da cultura popular. Nos anos 1970, engajaram-se nos movimentos de resistência e educação popular. E assim foram

traçando sua trajetória, fazendo da opção pela educação popular o seu projeto de vida: um percurso profissional. Essa educadora assinala ter sido interessante presenciar esse ciclo de transformações, acompanhando as permanências e mudanças na área:

eu acho que vivemos períodos bastante ricos em torno dessa questão de educação popular, que foi exatamente essa época. Agora, hoje, há coisas que são interessantes até de outros países, que vivem em outros momentos e outras circunstâncias. Não sabemos muito por onde vamos, essa é uma questão, mas é um desafio que vale a pena viu.

Aída revela ter sido no MEB que descobriu o caráter político da educação e o sentido da educação para a sociedade. Ela nos conta que não é possível passar incólume por todas essas histórias. Declara que se tornou uma educadora por convicção. Referindo-se à sua inserção na educação popular salienta que

muitos de nós, que viveram essa mesma experiência, se envolveram com outras profissões, puderam fazer outras escolhas. Eu não consegui. Virei uma educadora por convicção. Gosto de fazer isso. É meu mundo profissional. É onde eu acho que faço alguma coisa que tenha sentido.

Ao refletir sobre os aspectos e/ou momentos que marcaram sua trajetória, Osmar Fávero recupera fragmentos do seu percurso, afirmando que sua prática profissional sempre foi na área da EJA.

Minha prática profissional, desde o MEB e o IBRA/INCRA e quando lecionei nos mestrados, sempre foi com jovens e adultos”. Ele nos conta que no IESAE e na PUC-Rio atuou especificamente na pós-graduação, só assumindo turmas de graduação quando foi admitido na Universidade Federal Fluminense, por concurso de professor titular, em 1994.

Uma das ações que ressalta como importante foi a pesquisa que fez sobre a memória dos movimentos de cultura popular, da qual nasceu sua tese de doutorado e uma série de estudos acerca dessas iniciativas educacionais:

No IESAE, nos anos 1970, coordenei uma ampla pesquisa financiada pelo CNPq, coletando e analisando o material produzido, no começo dos anos 1960, pelos movimentos de cultura e educação popular, dispersos pela censura, pelas perseguições e prisões. Eu e Luiz Eduardo Wanderley,

da PUC/SP, estávamos fazendo nossas teses sobre o MEB, trocamos material e nos ajudávamos mutuamente. Vários de meus orientados, no IESAE, fizeram suas dissertações sobre o MEB e sobre o Projeto SACI, que sucedeu o MEB/Maranhão. A tese de Luis Eduardo e praticamente todas essas dissertações orientadas por mim foram transformadas em livros.

Osmar assinala que deu continuidade a esse trabalho, acrescentando ao acervo materiais produzidos pela Cruzada ABC, pelo MOBREAL e atualmente pelo MST, CUT, MOVAs e por algumas secretarias de educação:

Esse acervo de cerca de 500 materiais (impressos, fotos, vídeo, CD-ROM), algumas cópias raríssimas (como os conjuntos de slides da experiência de alfabetização de Paulo Freire em Angicos e do Plano Nacional de Alfabetização) está organizado e tem servido de apoio às aulas dos professores que trabalham com EJA na graduação, nos cursos de especialização, assim como no mestrado e no doutorado”. Ao conectar suas memórias com seus projetos de futuro, revela que “há coisas que a gente faz profissionalmente, gostando mais ou menos; há outras que se faz como hobby, nesse caso, essencialmente por gosto. No meu caso, em educação de jovens e adultos consegui juntar as duas coisas.

Ao analisar os significados de ter se envolvido na educação de jovens e adultos, Renato Hilário, destaca o seu compromisso de vida com os seres humanos que buscam essa formação, afirmando que trabalhar na EJA é uma maneira de não perder sua identidade.

Esses seres humanos representam o meu compromisso de vida. Toda a minha energia política, mística, religiosa, pedagógica, epistemológica está colocada a serviço da melhoria das condições de vida das pessoas e, particularmente, daquelas mais pobres deste país ou do mundo. Estar com essas pessoas é alimentar esse compromisso. Estar com essas pessoas e elas estarem comigo é aprender a avivar e inclusive me exercitar no aprendizado de como contribuir com essa perspectiva de superação dos problemas que estas pessoas enfrentam. É como diz São João da Cruz: a vida é para ser vivida com alegria e não com tristeza. A felicidade é para ser encontrada aqui na terra. E todas as pessoas têm direito à felicidade. Na lógica do capitalismo, são essas pessoas que mais sofrem (...) Estar com essas pessoas é uma forma de eu não me perder, de eu manter a identidade.

Considerações Finais

Ao analisar o conjunto de significados que esses educadores atribuem ao seu envolvimento na educação popular, verifica-se o quanto foi relevante terem participado dessas iniciativas. O envolvimento com a educação popular, de forma mais ampla, e com a EJA representa um compromisso político, ético, existencial e místico: algo que os impregna, e do qual não conseguem mais abandonar. “Descobri minha vocação”, diz Zeca; “sou educadora por convicção”, afirma Vera; “uma forma de manter a identidade e não me perder”, revela Renato. Lembranças e imagens. Memórias do passado e do futuro. Compromisso político e existencial. Encontro nas memórias de Zeca, Osmar, Aída, Vera e Renato parte da minha trajetória e da trajetória de muitos educadores que acreditam, sonham e lutam por um mundo mais humano. Tais educadores continuam a inscrever suas estórias ao compartilhar suas memórias e nos revelar a história da EJA vista pela ótica de quem a fez e de quem a continua fazendo...

Referências Bibliográficas

- Alberti, V.** (1989). *História oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: FGV.
- Brandão, C. R.** (1985). *Educação Popular*. SP: Brasiliense.
- Brandão, C. R.** (2002). *A educação popular 40 anos depois In: A educação popular na escola Cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fávero, O.** (1983). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: ed. Graal.
- Giovanetti, M. A. C.** (2005) A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular in: SOARES et ali (orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Paludo, C.** (2001) *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Reis, R. H.** (2000). *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de adultos*. Universidade estadual de Campinas: Faculdade de Educação, (Tese de doutorado).
- Vieira, M. C.** (2006) *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte (Tese de doutorado).

Formação contínua em contexto de trabalho numa grande empresa: práticas e problemáticas

Sandra Rodrigues

sandrapratas.rodrigues@gmail.com

Instituto da Educação da Universidade de Lisboa

Resumo: Uma grande empresa pode ser vista como um poderoso *subsistema educativo* (Pain, 1990), na medida em que se constitui como uma matriz/referente de saberes e competências e tem um forte impacto no percurso educativo e nos processos de socialização dos indivíduos. O potencial educativo do mundo do trabalho é inegável, assim como o valor atribuído à formação contínua, entendida pelas empresas como um elemento potenciador do seu desenvolvimento. Sobretudo nas grandes empresas, as práticas e os dispositivos de formação profissional estão cada vez mais integrados no seu funcionamento, promovendo uma relação estratégica entre *formação* e *produção*. O sucesso dessa relação passa pelo apelo à construção de uma imagem fundamentada da globalidade do processo de produção, de modo a que o trabalhador pense e atue à escala da organização. Boa parte deste processo de formação e socialização está associado aos dispositivos de formação que as organizações de trabalho desenvolvem. Por essa via, é incontornável a tendência de se encarar a formação promovida pelas empresas mais como um *meio* do que um *fim* em si mesmo, entendida como parte de uma estratégia de gestão e mobilização dos recursos humanos, que assume um papel fundamental para o crescimento económico da empresa, do qual a formação acaba frequentemente por ser refém. No entanto, importa reconhecer a existência de organizações que apostam na formação enquanto fator

determinante para o desenvolvimento humano e social dos trabalhadores (Bernardes, 2008). A investigação procura aprofundar esta problemática, partindo das práticas de formação profissional contínua numa grande empresa, a Autoeuropa, tomando como campo de estudo o seu Centro de Treino da Produção (*Production Training Centre – PTC*), criado a partir da noção de que é preciso aproveitar o *know how* dos trabalhadores da própria empresa para garantir uma formação adequada à sua massa humana.

Palavras-chave: formação, trabalho, contexto

Introdução

Este texto pretende apresentar as linhas gerais de um estudo sobre as práticas de formação contínua em contexto de trabalho, no âmbito de um doutoramento em Formação de Adultos, e está ancorado na assunção de que o estudo sobre a articulação entre a formação e o trabalho é, cada vez mais, uma problemática central na Educação de Adultos (Canário, 2003). Com efeito, o mundo do trabalho é um dos contextos da ação humana que mais efeitos educativos produz, sendo que a formação desenvolvida neste contexto não é facilmente captada a partir do seu exterior, pelo que se impõe uma abordagem de estudo de caso, com aproximação e, tanto quanto possível, submersão no caso em estudo.

A investigação em desenvolvimento tem a sua origem numa observação indireta da realidade de uma grande empresa do setor automóvel, a Autoeuropa, a propósito da realização de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Processos RVCC) de nível secundário aos seus trabalhadores. Entre 2008 e 2010, a autora colaborou nos referidos Processos e constatou evidências constantes e consistentes de um *ecossistema* com potencial formativo, quer no que diz respeito às experiências *do* trabalho e *com* o trabalho que ali se viviam, quer no que concerne a dispositivos de formação, de caráter formal e em íntima relação com o sistema de produção da empresa. Parte dessa realidade foi retratada em enunciados que articulavam as vidas pessoais, sociais e profissionais dos trabalhadores da empresa, sob a forma de Histórias de Vida, cuja reflexividade expôs o que afirmam vários teóricos interessados na formatividade destes contextos, nomeadamente A.

Pain (1990), J.-M. Barbier (1996), F. Berton (1996), G. Bonvalot (1986), R. Canário (2003), entre outros.

Com base na análise das Histórias de Vida, foi possível compreender que, face ao potencial formativo concretizado em oportunidades concretas e plurais de formação, a identificação dos trabalhadores com os dispositivos de formação desenvolvidos ou promovidos pela empresa era claramente superior à sua identificação com percursos mais formalizados e “escolarizados” de formação prévios à entrada no mercado de trabalho e, muito concretamente, anteriores à inclusão nos quadros da empresa em questão. Foram essas evidências que despertaram na investigadora a vontade de aprofundar o estudo sobre as dinâmicas de formação profissional contínua, no sentido de perceber quais são e que lógicas servem, no contexto de uma empresa que manifesta grandes preocupações relativamente à formação dos seus trabalhadores.

1. Linhas orientadoras do estudo: objetivos e questões de investigação

De entre as possibilidades de investigação que se apresentaram durante o estudo exploratório, que durou cerca de um ano após a experiência da autora com os Processos de RVCC, optou-se por uma abordagem em redor de três objetivos fundamentais, a saber: analisar as estruturas e práticas de formação profissional contínua que concretizam a matriz de referência da empresa nos processos de educação e formação dos seus trabalhadores; compreender a relação estratégica entre os dispositivos de formação profissional contínua interna, com enfoque no *Centro de Treino para a Produção (Production Training Centre - PTC)*, e o *Sistema de Produção* da empresa; e caracterizar as práticas formativas observadas naquela estrutura de formação profissional contínua, no sentido de perceber as lógicas dominantes da sua relação com o contexto de trabalho. Trata-se, em última instância, de apreender as lógicas de ação que concretizam determinadas políticas da organização de trabalho, relacionando-as com uma matriz teórica que permita analisar as práticas de formação profissional contínua em contexto de trabalho, no sentido de perceber qual o seu nível de relação com o desenvolvimento da empresa, assim como de valorização da educação e formação dos seus trabalhadores.

Neste sentido, o estudo inscreve-se em três assunções fundamentais sobre a atuação de uma organização de trabalho, não esquecendo que a focalização sobre a

problemática parte do campo da Educação de Adultos (ainda que inevitavelmente se entrelace com outras áreas de investigação): uma empresa atua como uma matriz de saberes e competências a adquirir e/ou desenvolver, no âmbito das necessidades de produção e de crescimento que integram as políticas estratégicas de formação da empresa; a organização de trabalho tem um forte impacto no percurso educativo e nos processos de socialização dos indivíduos; em consequência das duas asserções anteriores, a empresa oferece-se como um espaço privilegiado para o estudo sobre as relações entre as *teorias* e as *práticas*, concretamente, entre a *formação* e o *trabalho*.

Tendo em conta esta focalização, a questão macro que se coloca é a de “*Como se caracterizam as estruturas e as práticas de formação profissional contínua, em relação com o contexto de trabalho, numa grande empresa?*”, interrogação que se foi especificando num conjunto de sub-questões de investigação, com o intuito de indagar mais directamente as realidades encontradas. Por um lado, essas sub-questões derivaram de alguns dados pertinentes recolhidos num período ainda exploratório; por outro, elas foram depois definindo as diversas técnicas de recolha e análise de dados (cuja metodologia se explicitará mais adiante). Assim, a investigação desenvolve-se em torno do questionamento sobre: Que modalidades de educação/formação contínua ocorrem no espaço da empresa? A que níveis de formalização (*formal, não-formal e informal*) se reportam as situações de formação? Quais são e como se concretizam os objetivos estratégicos da formação desenvolvida /promovida pela empresa? Qual é a perceção dos trabalhadores sobre o ambiente/potencial formativo da empresa? Como se caracterizam as lógicas de articulação entre a *formação* e o *trabalho*? Que potenciais vantagens e/ou constrangimentos tem este modelo de formação?

É de realçar que, perante a dimensão da empresa, a escolha do *Production Training Centre* determinou o enfoque das questões supramencionadas, dado que seria impraticável realizar um estudo rigoroso afeto a estes objetivos e questões de investigação se não se restringisse o campo de estudo a um setor de atividade ou departamento em concreto. A escolha deste departamento, destinado exclusivamente à formação contínua dos trabalhadores em áreas directamente relacionadas com a produção, será fundamentada mais adiante neste texto.

2. Breve problematização do campo de estudo

Os dispositivos de formação promovidos por uma empresa estão inscritos num conjunto de políticas estratégicas para a formação dos seus ativos, considerados indispensáveis à produtividade e sustentabilidade, sobretudo no contexto da atual crise económica à escala global. Do ponto de vista da investigadora e tendo em conta a sua filiação teórico-científica, importa analisar as práticas concretas de Educação e Formação de Adultos e de que modo “afetam” aqueles que as põem em acção, a par com as intenções macro-estruturantes, por parte da organização de trabalho, na medida em que ambas estão intimamente relacionadas e estas determinam aquelas.

Importa salientar que as empresas, sobretudo as de grande dimensão, são espaços que têm os meios físicos e os recursos humanos e tecnológicos para pôr em prática alguns pressupostos conceptuais pertinentes num estudo em Educação e Formação de Adultos: há, por exemplo, uma maior valorização da experiência adquirida, que se oferece, muitas vezes, como exemplo ou ensinamento para outros que se vão juntando à organização de trabalho. Isto quer dizer que se encara o trabalho como sendo, ele próprio, produtor de competências (Barbier, 1991). Para além disso, a supremacia da *experiência*, quer a que se adquiriu previamente (na lógica da aprendizagem experiencial ao longo da vida) quer aquela que se exerce no ato do trabalho (na sequência da origem grega da palavra, que nos remete para a noção de “prova” e cuja etimologia latina – *experientia* – aponta, como nos lembra Villers (1991), para a ideia de “fazer o ensaio”) é frequentemente transformada em método de aprendizagem, num exercício constante de articulação entre a formação e o trabalho.

Adicionalmente, a criação de dispositivos de formação próprios (exclusivos e bem “guardados” de olhares exteriores, o que revela a perceção de uma relação estratégica entre a formação e a competitividade), é muitas vezes cimentada na confluência física entre espaços, normalmente apartados em contextos de aprendizagem mais “formais”. No caso da empresa e do departamento em estudo, o *espaço do fazer* e o *espaço do saber*, se não são o mesmo e um só, são contíguos e “dialogam” entre si.

2.1 A “função” da formação numa organização de trabalho

Há uma tendência inegável (e, talvez, inevitável) por parte das empresas para encarar a formação mais como um meio do que como um fim em si mesmo. Ou seja, a formação tem uma função específica, definida nas orientações institucionais, determinada pelas políticas estratégicas ao serviço da produção, numa instrumentalização da formação que pretende, adicionalmente, mobilizar os recursos humanos para os objetivos da empresa. Do ponto de vista da investigadora, a problemática em causa faz surgir outras questões de fundo: estará toda a formação promovida pela organização de trabalho comprometida com o trabalho em si, será meramente vocacionada para a tarefa, por exemplo? Ou a formação concretizará, de algum modo, um plano de desenvolvimento dos indivíduos com apelo a uma atitude mais emancipatória e tendo em vista uma maior e melhor participação cívica?

A este questionamento acresce um outro, que tem a ver com a diferença entre os efeitos pretendidos e os resultados obtidos. Envolvidos com a organização de trabalho, participantes do percurso da empresa, dos sucessos e na superação dos obstáculos, convocados a agirem na formação desenvolvida com vista à melhoria das suas funções e/ou à socialização numa cultura da empresa, havia indícios, desde logo, nas Histórias de Vida dos trabalhadores em como o potencial formativo e a concreta atuação dos dispositivos de formação na empresa ultrapassam os efeitos enunciados nos referenciais e nos documentos de “missão” para a formação. Esta é uma outra faceta da problemática, só possível de explorar com o contacto direto e continuado, no âmbito da metodologia de estudo de caso que se desenvolve desde 2010.

Para além disso, é preciso “(...) reconhecer a existência de organizações que promovem uma formação que contribui para o desenvolvimento humano e social dos cidadãos.” (Bernardes, 2008: 61). Os dados recolhidos até ao momento atual permitem corroborar esta hipótese, assim como deixam perceber que a formação está integrada no contexto de trabalho e articulada com as características e exigências deste exercício, o que permite criar um espaço e um tempo de aprendizagem coincidentes com o espaço e o tempo do trabalho e coloca em causa a separação tradicional entre as situações de trabalho e as de formação.

Seja como for, parece hoje evidente que a formação profissional é um fator essencial para a melhoria da produtividade e da competitividade das empresas e que os sistemas externos de formação, implementados através de iniciativas da

responsabilidade do estado ou por ele financiadas, têm revelado uma inadequação considerável face à realidade e exigências concretas das organizações de trabalho. Segundo Rui Canário, a ineficácia dessa oferta de formação profissional está associada a “ (...) modalidades escolarizadas de formação, consubstanciada numa lógica cumulativa de “acções” de formação que tem subjacente uma perspectiva instrumental e adaptativa” (Canário, 2000: 40). Esta perspectiva do sujeito como “programável” é, de todo, incompatível com um contexto em acelerada mudança e a formação *formal* tende a dissociar-se dos contextos e situações “reais”, é pouco permeável à mudança, entrando em contraciclo com as exigências do tecido empresarial.

Impõe-se, cada vez mais, um paradigma de imersão do percurso de formação no percurso profissional, que apela à coincidência entre as situações de trabalho e as de formação. Assumindo que a prática profissional não pode ser vista como um espaço de mera aplicação da teoria, autores como Malglaive (1995) realçam que os *saberes da ação* são um complemento inquestionável dos *saberes teóricos* na construção dos *saberes profissionais*, e que estes são o ponto de partida e o ponto de chegada para novas aprendizagens, decorrentes de continuidades e de ruturas relativamente a aprendizagens anteriores

O fim do modelo taylorista de organização do trabalho, radicado nas transformações pós-industriais, foi seguido de outras formas de gestão das relações entre as pessoas e o trabalho, que percecionam o valor de um conjunto de competências que ultrapassam o carácter técnico e reprodutivo do exercício do trabalho para lhe conferirem uma dimensão social, intelectual e formativa. A noção de “mão-de-obra” deu lugar à de “recursos humanos”, com apelo à identificação dos trabalhadores com uma cultura de empresa, com recurso a dinâmicas de trabalho em rede e em equipa, com inevitável recurso à polivalência de funções.

Este cenário tem alimentado diversas abordagens sobre qual o papel desempenhado pela formação profissional contínua, nomeadamente em problematizações herdadas da teoria do capital humano, no campo da Economia do Trabalho e da Gestão dos Recursos Humanos, em que a formação profissional é encarada como um motor fundamental do desenvolvimento e competitividade das organizações e dos sistemas económicos em geral (Almeida et. al, 2008). De um outro ponto de vista, as Ciências da Educação, e mais concretamente a Educação de Adultos, focam a sua abordagem no processo de desenvolvimento global dos indivíduos e da sociedade, que não desliga a análise da formação contínua em contexto de trabalho da formação para

a cidadania e para a mudança, com impactos individuais bem como coletivos. O posicionamento desta investigação está de acordo com a síntese de Almeida et. al (2008: 3), sobre a articulação entre estas duas abordagens que, segundo afirma, “tem vindo a ganhar terreno não só porque a separação entre cidadão e trabalhador tem vindo a ser posta em causa”, mas também porque se assume que, na sociedade do conhecimento, “as sociedades e as empresas necessitam cada vez mais de pessoas com capacidade de iniciativa, de participação e de compreensão do mundo”, por forma a estarem aptas para responder aos constantes (e) novos desafios.

A consciencialização gradual, por parte das empresas, sobre estas questões tem tido repercussões nos seus dispositivos de formação: cada vez mais as organizações entendem o papel determinante da *ação* e da *experiência* nos processos cognitivos e desenvolvem metodologias de formação que colocam os seus conteúdos em contacto com o ambiente real, como é o caso da formação em alternância, da formação-ação, do trabalho por projeto ou da análise de problemas. Na definição do seu espaço formativo, as empresas constroem dispositivos e programas de formação, que têm como tônica fundamental o diálogo entre os *referenciais da prática* e os *referenciais da formação*. Ou seja, as novas formas de pensar a produção, que passam pelo desempenho de funções numa lógica de *coletivo* em que predominam a flexibilidade e a mudança, exigem novas formas de pensar a formação, uma vez que dominar *saberes* e *saberes-fazer* já não é sinónimo de *ser competente*.

É evidente que é preciso distinguir as empresas que dependem de uma “mão-de-obra” mais ou menos flutuante (normalmente as PME) das empresas de grande dimensão, com um quadro mais estável de recursos humanos, num contexto de permanência, e com maior capacidade de investimento, o que vai determinar o nível de qualificações exigido e o investimento feito na formação dos trabalhadores. É, obviamente, neste último enquadramento que situamos a Autoeuropa, empresa que constitui o cenário deste estudo.

2.2 Desenvolvimento da metodologia de investigação

A temática de investigação, bem como algumas das opções metodológicas, partiram, como se disse anteriormente, de um questionamento pessoal sobre as práticas de formação numa grande empresa, observadas indiretamente pela autora (acrescente-se, sem qualquer objetivo inicial de investigação) ao longo de cerca de três anos. Os enunciados das Histórias de vida dos trabalhadores apontavam para uma

multidimensionalidade de aprendizagens, desenvolvidas pelo contacto constante com dispositivos de formação técnica e tecnológica, o que seria expectável pela natureza do setor de produção em causa, mas também pelo acesso a oportunidades de formação de âmbito comportamental. Refira-se ainda a qualidade discursiva e reflexiva da maioria das narrativas autobiográficas, que reflete um conjunto de práticas (auto)formativas sem relação direta com situações de formação explicitadas pelos trabalhadores.

Das inúmeras referências à pluralidade de oportunidades de formação promovidas pela empresa, são relevantes muitas das afirmações feitas sobre a importância, tanto da formação dita *formal*, como da *informal*:

Claro que ninguém nasce ensinado e a minha base na escola não era matemática, mas sim línguas, assim aprendi muito em várias formações que tive dentro e fora da Autoeuropa, mas o que mais me ajudou nesta aprendizagem foi o contacto com os equipamentos e essencialmente o que aprendia com os meus colegas.¹

Perante o cenário de potencialidades formativas que a organização apresentava, e já no âmbito do doutoramento em *Formação de Adultos*, o estudo exploratório inicial revelou a importância de investigar de que modo as diversas modalidades de formação se articulavam com os objetivos estratégicos da empresa. Por outro lado, considerou-se pertinente analisar a perceção dos trabalhadores sobre o potencial formativo da empresa e o uso que fazem do mesmo, de modo a caracterizar as dinâmicas existentes entre a *formação* e o *trabalho*. No centro deste duplo eixo de análise, entre as intenções estratégicas da organização e o efeito educativo/formativo sentido pelos trabalhadores, estão as lógicas dominantes da formação, pelo que se tornou fundamental perceber até que ponto o panorama formativo da empresa se reveste de lógicas *utilitárias*, que passam por uma visão estratégica e orientada para a *resolução de problemas*, ou se existe uma pretensão de que a formação seja mais abrangente, de *desenvolvimento pessoal e social* dos trabalhadores.

Apesar de haver pistas de investigação interessantes na amostra selecionada das Histórias de Vida dos trabalhadores (na sequência do trabalho em RVCC), após

¹ Citação retirada de uma das Histórias de Vida selecionadas, numa amostra de cerca de 20 por cento do número total de 120 narrativas autobiográficas traduzidas em certificações finais, entre 2008 e 2010.

a necessária concordância dos seus autores para posterior análise no âmbito do estudo em curso, cedo se entendeu que qualquer resposta só poderia ser plenamente encontrada nos atos formativos concretos. Como Bogdan e Biklen (1994) bem resumiram, na investigação qualitativa o ambiente natural é a fonte direta de dados, constituindo o investigador o instrumento principal, que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Nesta lógica, iniciou-se uma observação continuada de módulos de formação que decorrem no espaço da própria organização de trabalho, da responsabilidade do PTC.

Tendo em conta a extensa realidade que a empresa representa em termos de formação, a opção por este campo específico de estudo justifica-se nos fundamentos, objetivos e conceitos que esta estrutura interna de formação operacionaliza. Estrutura de relevo crescente, desde 2009, no panorama formativo da empresa, sob o lema “*É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer*” (Aristóteles), o PTC nasceu da ideia de que é preciso aproveitar o *know how* dos trabalhadores da própria empresa para garantir uma formação adequada e ajustada à sua massa humana, numa lógica centralizadora, “de dentro para dentro”, de forma consistente e continuada. Assegurando em Plano, entre o período de 2010 a 2012, mais de metade das horas de formação do mesmo, o PTC é responsável pela organização e dinamização da formação dos trabalhadores sobre as componentes técnicas e tecnológicas requeridas e emanadas do Sistema de Produção da marca, assim como a formação em conceitos-chave daquele Sistema, centrados em questões relacionadas com o trabalho em equipa, organização do trabalho e a melhoria contínua. Note-se, ainda, que este Centro de Treino não depende do departamento dos Recursos Humanos da organização (que também tem um extenso plano de formação, em articulação com entidades externas à empresa), mas antes da Área de Produção, o que determina, em boa parte, os seus domínios, objetivos e métodos de atuação, bem como garante uma proximidade efetiva entre a linha de produção e as atividades formativas.

O plano metodológico inicial implicava observar a formação apenas como elemento externo e não participante, em todos os módulos de formação que fossem da responsabilidade daquele Centro, no período de tempo definido (2010-2012). Este procedimento metodológico criou uma extensa documentação de registo que tem permitido perceber algumas das intenções estratégicas macroestruturantes da formação e relacionadas com a missão do próprio PTC, nomeadamente quanto à promoção e educação/socialização para uma “cultura de empresa”.

Com o decorrer das observações, e pelo teor das notas tomadas, bem como a subsequente reflexão sobre a observação feita, começou a desenhar-se a importância da investigadora experimentar, também ela, as técnicas e os métodos envolvidos na formação. Esse percurso indutivo revelou a necessidade de alargar o espectro do estudo a uma perspectiva mais etnográfica, pelo que a participação na formação veio permitir uma perceção das “práticas na prática”, no sentido de melhor captar a intensidade, a exigência e a eficácia das técnicas de formação, bem como a sua relação com a “ação” (ou seja, o trabalho).

Este “mergulho” na realidade formativa criou uma nova focalização da problemática, contrariou, em boa medida, um dos perigos do estudo de caso: a visão potencialmente tendenciosa ou equivocada, por força do hábito de se olhar para os factos apenas de um determinado ponto de vista. Para além disso, acredita-se que o cruzamento entre os diferentes tipos de observação pode dar uma luz diferente sobre as dinâmicas e as práticas em investigação. No fundo, o percurso metodológico traçado até ao momento fundamenta-se na própria problemática que a investigadora se propôs trabalhar: o estudo das relações entre a *formação* e o *trabalho*, num olhar empírico sobre a construção de *saberes práticos*, de *saberes para a prática* e de *saberes sobre a prática*.

Uma análise preliminar dos dados recolhidos revelou a necessidade de confirmar e saturar algumas considerações, sobretudo porque a focalização das notas recolhidas é a de quem observa com uma intenção de estudo e não a de quem faz formação com um qualquer objetivo relacionado com o seu posto de trabalho ou crescimento pessoal e profissional. Daqui que tenham sido realizadas entrevistas a alguns dos formadores do PTC, bem como ao coordenador do Centro, sendo que algumas entrevistas terão ainda de ser realizadas junto dos trabalhadores cujas narrativas autobiográficas foram, numa fase exploratória, o ponto de partida para este estudo. Espera-se, com isto, obter informação pertinente para a confirmação de perceções ou para o estabelecimento de um novo e complementar conjunto de questões, como contributo também para uma futura investigação neste campo.

2.3. Retrato de uma estrutura de formação pensada para o trabalho

Construído e desenvolvido desde o seu início por trabalhadores da própria empresa, os *atores* que dinamizam o PTC fazem parte do quadro de efetivos da empresa, ou seja, estão inseridos no *contexto* há muito tempo (na sua maioria, desde a implementação da multinacional no nosso país) e, em muitas situações referidas nas entrevistas semiestruturadas e em reuniões informais realizadas, estiveram na génese do desenvolvimento de um conjunto de *práticas* e de posturas face ao trabalho e à formação que agora estão a ser estendidas a diversos setores da organização.

Trata-se de um conjunto de trabalhadores que foram selecionados segundo critérios que passam pela experiência profissional longa e diversificada, dentro e fora da empresa, em diversas áreas da produção, tendo passado pelas funções de operadores da linha de produção até chegar às de *managers* ou *team leaders*. De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas, realizadas a três dos doze elementos do PTC, outro denominador comum nesta seleção dos formadores é a formação prévia e continuada em *trabalho de equipa*, *gestão de problemas*, *melhoria contínua*, entre outras formações de carácter organizacional e comportamental, tanto no país como noutras estruturas formativas idênticas do *Grupo*, no estrangeiro.

Deste modo, o perfil genérico de *trabalhadores-formadores* do PTC revela a confiança nos saberes e competências adquiridos no contacto, não só com o trabalho e seu desenvolvimento em diferentes fases e áreas da produção, como também com dispositivos de formação que apelam ao desenvolvimento de competências do foro socio-comportamental, enquadrado na linha de atuação estratégica da empresa, evidentemente. Assim, parece haver uma aposta não só no *know how* dos trabalhadores, como também no facto de já estarem bem integrados na “cultura da empresa” e nos meandros do seu sistema de produção. Nessa medida, promove-se uma formação ao serviço daquele sistema, pensada para a disseminação de um “Entendimento único e uniforme sobre o sistema de produção” e a “Sistemática estrutura de competências de tarefas necessárias ao dia a dia.”²

² Objetivos assumidos pelo PTC, expressos em diferentes documentos institucionais.

Nos diversos documentos institucionais, assume-se uma vertente formativa fortemente virada para a tarefa e centrada no aperfeiçoamento de técnicas e estratégias de melhoria contínua, atitude considerada fundamental pelo Sistema de Produção para que a empresa mantenha um desenvolvimento sustentável, aumente de produtividade e, dessa forma, assegure “a competitividade e, simultaneamente, os nossos postos de trabalho”³. No entanto, as consequências de uma formação integrada e articulada com o sistema de produção, nos moldes em que é concretizada e de acordo com o que foi observado ao longo de mais de duzentas horas de formação, vão para além das intenções focadas na melhoria dos processos produtivos, apresentando mesmo alguns aspectos inovadores no âmbito da formação profissional e de adultos.

Desde o momento em que o espaço do *fazer* e o espaço do *aprender* coexistam, é possível que se potencie uma lógica emancipatória e de participação cívica mais reflexiva, crítica e ativa. Exemplo disso é o “diálogo” estabelecido entre a formação e a produção, quando as soluções encontradas no *espaço de aprender* se experimentam e alargam, muito frequentemente, ao *espaço do fazer*. Nesse sentido, faz-se apelo aos *trabalhadores-formandos* para que apliquem (novas) técnicas e (novos) comportamentos no seu local de trabalho, a partir das atividades desenvolvidas no espaço de treino do PTC, atividades essas que passam pela observação, discussão e partilha de visões críticas sobre as práticas observadas, que são, muitas vezes, as suas próprias práticas de trabalho.

Note-se que este Centro está inserido na unidade fabril e foi construído à imagem da linha de produção, com materiais dispensados pela fábrica que são redimensionados pelos formadores para criarem instrumentos de simulação adequados à realidade dos postos de trabalho. Em alguns módulos, a formação é feita também no local de trabalho, numa lógica de imersão ou de alternância entre espaços, situações em que se desenrola um diálogo privilegiado entre a “teoria” e a “prática”. A informação de retorno (do trabalho para a formação) é frequente, dando credibilidade à formação desenvolvida porque é reconhecida como tendo “aplicação prática”, ao mesmo tempo que se operacionalizam os conceitos explorados na formação de forma reflexiva e ativa, necessariamente. Como se disse, são criadas dinâmicas de

³ Expressão de um dos entrevistados.

observação e discussão, mas também de experimentação e transposição, como atividades formativas que apelam ao conhecimento explícito e reflexivo (*porque de uma determinada forma, porque não de outra*) de técnicas, regras e dinâmicas do funcionamento das equipas de trabalho, bem como da utilização de materiais e ferramentas, aliando uma formação vocacionada para a *tarefa* ao sentido crítico construtivo (que ultrapassa o *fazer de uma determinada forma porque é o que está definido*).

Essa postura crítica e reflexiva foi, aliás, uma das características mais marcantes dos sujeitos envolvidos, desde logo, nos Processos de RVCC (entre 2008 e 2010), assim como naqueles com que a investigadora se foi cruzando durante o período de observação da formação no PTC (entre 2010 e 2012), cuja explicitação e problematização está a ser preparada no âmbito da investigação em curso. Estes são dados ainda preliminares, que se consideraram ser já sólidos e passíveis de apresentação, com a ressalva de que há muito trabalho de análise e triangulação de dados ainda a ser realizado. Da reflexão feita, sobressaem alguns dados pertinentes sobre os modos de fazer formação em contexto e as lógicas subjacentes à aposta que a empresa faz nessa formação.

Na realidade, apesar da clara preocupação com a melhoria contínua, que se articula com os objetivos do Sistema de Produção e as metas de crescimento da empresa, essa preocupação não se centra exclusivamente na *tarefa*, parecendo ser alargada a uma estratégia de desenvolvimento mais global, que pretende implicar os trabalhadores no crescimento da organização. Quer isto dizer que as práticas de formação da empresa estão articuladas com as práticas da organização do trabalho, de modo a que, se o trabalhador “cresce”, a empresa também o faz; se o trabalhador não “evolui”, a empresa não aprende, e perde a “batalha” da competitividade. Esta parece ser a filosofia de base na organização e dinamização da formação, concretamente a do PTC, cujas linhas de atuação passam muito por dar voz à *experiência* confrontando-a com *novas formas de fazer*, colocando em situações de aprendizagem simultânea os diferentes setores da organização e abarcando toda a população da empresa (desde a Produção aos Recursos Humanos, passando pela Logística e as Finanças, todos são considerados “público-alvo”). Ou seja, são criados grupos de formação multifuncionais e heterogéneos, para que se possam trocar experiências e aprender a/na diversidade, o que contribui para a promoção da emancipação cívica e do desenvolvimento mais global dos trabalhadores.

Estrategicamente, promove-se a mudança de atitudes como de práticas, à escala de toda a organização, a partir de métodos colaborativos, que tentam tornar explícito o conhecimento tácito enquanto dinamizam a aprendizagem sobre novos conceitos, que redimensionam aquele conhecimento sem o desperdiçar. Mesmo quando se fala em formação, aprende-se *com* a experiência e aprende-se *pela* experiência, na senda daquilo que Villers (1991) afirma sobre o duplo sentido da palavra *experiência*.

Considerações finais

A definição de um espaço formativo específico, interno e em articulação direta com a produção, demonstra a inscrição numa lógica que acredita nos benefícios de uma relação estratégica entre a formação e a produtividade, enquanto fator que, se não garante, pelo menos contribui fortemente para o crescimento da empresa.

A formação, designadamente a do PTC, que foi observada de modo prolongado e consistente, está concebida para que cada um dos profissionais construa uma imagem fundamentada da globalidade do processo de produção, esperando-se que, dessa forma, adeque a sua postura e os seus modos de trabalho aos conceitos que a organização defende. Nesta dinâmica, cria-se a sensação (provavelmente real) de ganho e compromisso mútuos, uma vez que os trabalhadores desenvolvem competências técnicas, tecnológicas, comportamentais, de forma global e contínua, a uma escala e com uma intensidade talvez pouco frequente no nosso país (e muito marcada pelo modelo alemão), criando-se, portanto, condições imprescindíveis para que a empresa cresça e se mantenha competitiva e sustentável.

A formação é assumida, quer nos documentos institucionais a que a investigadora teve acesso, quer nas práticas observadas, como um dos pilares centrais para a organização de trabalho, com objetivos muito claros: a aquisição, atualização e desenvolvimento de competências dos trabalhadores; o reforço dos valores estratégicos da empresa (liderança, excelência, responsabilidade⁴) e, em consequência, o crescimento e o desenvolvimento da própria empresa.

⁴ Valores estratégicos da empresa expressamente definidos desta forma em diversos documentos institucionais da mesma.

As questões atualmente em análise centram-se, por um lado, em perceber qual é a visão que os trabalhadores têm sobre o efeito formativo deste contexto, sobretudo no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, quais são as lógicas que subjazem à articulação entre a formação e o trabalho, cruzando a matriz teórica de suporte ao estudo com os exemplos da prática observada.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. J. et al** (2008). Estruturas e práticas de formação profissional das médias e grandes empresas em Portugal. *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais, Saberes e Práticas*. Acesso em novembro, 12, de 2013 em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/731.pdf>
- Barbier, Jean-Marie e outros** (1991). Tendences d'évolution de la formation des adultes. Notes introductives. In: *Revue Française de Pédagogie*, 97, 75-108.
- Barbier, J.-M., Berton, F. & Boru, J.-J. (Orgs.)** (1996) *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Bernardes, A.** (2008). Políticas e Práticas de formação em grandes empresas. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 6, 57-70.
- Berton, F.** (1996). La socialization par la coopération. La formation en situation de travail, nouvel instrument de gestão. In: FRANQ, B. e MAROY, C. (Orgs). *Formation et socialization au travail*. Paris: De Boeck et Larcier S.A.
- Bonvalot, G.** (1989). L'entreprise, espace de formation expérentielle. In: *Educação Permanente*, 100/101, 151-159.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (org)** (2003-2ª edição). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Malglaive, G.** (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Pain, A.** (1990). Éducation Informelle. Les effects formateurs dans le quotidien. Paris: L'Harmattan.
- Villers, G. de** (1991). L'expérience en formation d'adultes. In Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston (Orgs). *La formation expérentielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.

Formadores de “Matemática para a Vida” e reconhecimento de adquiridos experienciais: Reflexões sobre a prática docente em EJA

Maria Cecilia Fantinato
mcfantinato@gmail.com
Universidade federal fluminense/brasil

Darlinda Moreira
darlinda.moreira@gmail.com
Universidade aberta/portugal

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir os principais resultados de uma pesquisa de pós-doutorado, que estudou os dilemas vivenciados por formadores da área “Matemática para a Vida” (MV), do processo RVCC de nível básico de Portugal. O quadro teórico da investigação concilia a literatura das áreas da Educação de adultos, da Etnomatemática e da Formação Experiencial. Foi realizada uma pesquisa qualitativa multissituada, acompanhando a dinâmica dos Centros Novas Oportunidades, os profissionais que trabalham no Processo RVCC e particularmente os formadores da área MV. O trabalho de campo contou com a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram para complexidade e as contradições inerentes à prática desses profissionais, ao procurar reconhecer, validar e certificar competências de adultos pouco escolarizados. Pelo fato de a metodologia do Processo RVCC ter um foco no reconhecimento de saberes e não no ensino de conteúdos, sua prática parece estimular nos formadores de

MV uma postura dialógica e de legitimação de saberes matemáticos do cotidiano, que muito se aproxima de uma perspectiva etnomatemática. Esta ênfase no reconhecimento do saberes já adquiridos sobre os saberes a serem ensinados traz uma oportunidade de ampliação e discussão de outras concepções e práticas de educação de adultos, predominantemente baseadas no modelo escolar, como as que podem ser encontradas no Brasil.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; práticas profissionais de formadores de “Matemática para a Vida”; reconhecimento de adquiridos experienciais.

Introdução

Este trabalho pretende levantar alguns pontos para reflexão sobre a prática docente e a formação dos educadores de jovens e adultos, mais especificamente sobre aqueles que atuam na área da Matemática. Busca discutir os principais desafios enfrentados por esses profissionais, no que diz respeito ao seu papel na articulação entre processos e saberes dos alunos adultos. A partir da análise de alguns resultados de uma pesquisa de pós-doutorado, realizada pela primeira autora sob supervisão da segunda autora¹, visa apontar algumas contribuições das práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais para repensar os modelos de educação (matemática) de jovens e adultos.

Neste texto, estamos entendendo *prática docente* no sentido de *práticas profissionais de professores*. Este termo refere-se às ações realizadas pelos professores em contextos educativos, como por exemplo, nas salas de aula, na instituição escolar e nos momentos em que atuam em função da profissão de professor (Ponte & Serrazina, 2004). De modo a poder contemplar a diversidade dos contextos educativos pesquisados e dos papéis exercidos pelos docentes, neste trabalho estamos entendendo este conceito de modo amplo, como *as práticas dos profissionais da educação de adultos que trabalham com a área de Matemática*.

¹ Projeto de pós-doutoramento desenvolvido junto ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a supervisão de João Pedro da Ponte e Darlinda Moreira, com bolsa da Fundação para Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD7815/2011).

O texto está dividido em três partes. A primeira apresenta o quadro teórico da pesquisa, que articula referências das áreas de Educação de Adultos, da Etnomatemática e da Formação Experiencial. A segunda parte descreve os caminhos metodológicos adotados e discute alguns resultados da interpretação dos dados empíricos. O texto finaliza levantando as contribuições do processo para a prática docente e para a pesquisa em Educação de Jovens e Adultos.

1. Educação de adultos, Reconhecimento de adquiridos experienciais e Etnomatemática

As políticas voltadas para a educação e a qualificação de adultos existem em âmbito internacional. Porém cada país apresenta particularidades no modo como concebe e até como nomeia esta modalidade educativa. Em contexto latino- americano, especialistas reconhecem também a dificuldade “para adoptar una definición que englobe la multiplicidad de experiencias, de practicas y discursos asociados a la educación de jóvenes y adultos” (Brusilovsky, 2006: 9).

No Brasil, utiliza-se o termo Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, apesar de existir enquanto ensino destinado a pessoas adultas desde os primórdios da colonização portuguesa, como catequização dos indígenas pelos jesuítas (Paiva, 1973), o termo “Jovens e adultos” passou a ser utilizado no Brasil somente a partir de 1980, com a introdução da categoria juventude (Fávero, 2009). De modo geral, tem sido entendida como uma ação pedagógica voltada para os sujeitos de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada, que voltam a procurar a escola na idade adulta ou na juventude; ou seja, um público definido não apenas por sua faixa etária, mas, sobretudo, pela marca de várias modalidades de exclusão sociocultural.

Em Portugal, tem sido adotada a expressão mais simples Educação de Adultos, e por vezes Educação e Formação de Adultos. Segundo Canário (2008), as práticas sociais de educação de adultos compreendem a Alfabetização, a Formação Profissional, a Animação Sociocultural e o Desenvolvimento Local. Este autor sinaliza para uma complexificação do campo da Educação de Adultos em três planos distintos: no plano das práticas educativas, ao nível da diversidade de instituições implicadas na educação de adultos e por fim ao nível da “nova figura do educador, a caminho de processos de profissionalização, que é o educador ou formador de adultos” (Canário, 2008: 13).

A pesquisa que serviu de base para a escrita deste texto analisa as práticas dos profissionais da área de Matemática que, no momento de realização do trabalho de campo, trabalhavam no chamado Processo de Reconhecimento e Certificação de Competências (RVCC). O Processo RVCC, inicialmente realizado em 2001 em escala experimental, passou a fazer parte, de 2005 a 2011, de uma ampla política nacional intitulada Iniciativa Novas Oportunidades, que visava dar impulso à qualificação dos portugueses, com o objetivo de

[...] permitir aos adultos recuperar, completar e progredir nos seus estudos, partindo dos conhecimentos e competências que os adultos adquiriram ao longo das suas vidas em contextos informais, através do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Guimarães, 2009: 3)

Na última década em Portugal, à semelhança do que vinha acontecendo em outros países, o Processo RVCC passou “de uma prática social marginal para um lugar central e de visibilidade crescente nos sistemas de educação e formação dos países industrializados, nomeadamente na Europa, no quadro das políticas de ‘aprendizagem ao longo da vida’” (Canário, 2006: 36).

Como prática de reconhecimento de adquiridos experienciais, o Processo RVCC implica no reconhecimento e valorização dos saberes adquiridos, sobretudo em contextos informais e não-formais, como reflexo das aprendizagens de vida dos adultos. Tem como seus fundamentos essenciais a idéia de que a pessoa aprende com a experiência e também de que não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem (Canário, 2006). Pressupõe que “as pessoas são produtoras do seu conhecimento, ao longo da vida, e de que esse conhecimento, resultante de processos de formação experiencial, pode ser objecto de reconhecimento, validação e certificação” (Cavaco, 2009b: 150).

A Formação Experiencial representa uma das orientações teóricas que balizam a prática do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal. Tais orientações conferem uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, e ao seu papel de ‘âncora’ na produção de novos saberes (Canário, 2008). Segundo Cavaco (2002: 39) “o saber experiencial é um saber de uso local, que o indivíduo partilha com os restantes elementos da comunidade a que pertence [...] compreende as dimensões do saber, do saber-fazer e do saber-ser.”

Em nossa pesquisa, identificamos algumas aproximações entre a perspectiva teórica da Etnomatemática (D'Ambrosio, 2001), compartilhada pelas autoras, e as orientações teóricas subjacentes às práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais. Segundo o pesquisador Ubiratan D'Ambrosio, responsável por ter cunhado este termo, o Programa Etnomatemática tem como objetivo:

[...] dar sentido a modos de saber e de fazer das várias culturas e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas de natureza Matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar (D'Ambrosio, 2009: 19).

Assim, “a Etnomatemática desenvolveu formas de conhecer e analisar as diversas epistemologias matemáticas operando nos seus contextos culturais (Moreira, 2009: 63), mostrando a existência de atividade matemática nos diversos grupos sociais, em todo o mundo, construindo uma larga experiência da forma como a diversidade opera para criar significados e conhecimento. Muitos estudos inseridos nesta linha de pesquisa da Educação Matemática têm buscado possibilidades de articulações entre diferentes tipos de saberes matemáticos, em especial os saberes construídos em práticas escolares e não escolares.

Por esses motivos, optamos por utilizar a abordagem etnomatemática como ferramenta teórica na análise dos princípios subjacentes às práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais dos formadores da área “Matemática para a Vida”.

2. A pesquisa com formadores de “matemática para a Vida” do processo RVCC

Este tópico busca apresentar uma síntese dos resultados da investigação de pós-doutorado realizada em Portugal. Estes apontam para a complexidade e as contradições inerentes à prática dos formadores de MV, ao procurar reconhecer, validar e certificar competências de adultos pouco escolarizados.

2.1. Caminhos metodológicos

Para estudar os profissionais que trabalhavam com os adultos e particularmente os formadores de MV, integrante do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível básico, optamos por realizar uma investigação de natureza qualitativa, do tipo indução analítica modificada (Bogdan & Biklen, 1994) numa abordagem multissituada. Durante cinco meses, de novembro de 2011 a março de 2012, acompanhamos a dinâmica de cinco Centros Novas Oportunidades da região metropolitana de Lisboa e de municípios próximos. Foram observadas práticas e realizadas entrevistas com diretores, coordenadores, e, sobretudo, de formadores de MV, utilizando-se a “técnica de amostragem de bola de neve”, um entrevistado indicando outro, que indicava outro, e assim sucessivamente, até que fossem obtidas informações suficientes. Além da observação participante e entrevista semiestruturada, também utilizamos a análise documental como instrumento de coleta de dados.

Quanto aos informantes, priorizamos os depoimentos de cinco profissionais, que atuavam como formadores de Matemática para Vida (MV) no momento do trabalho de campo - Leandro², Rodrigo, Mariana e Fernanda -, e um diretor de CNO que já tinha exercido esta função - João. Quatro tinham Licenciatura em Matemática e um em Engenharia. Todos já haviam trabalhado ou ainda trabalhavam no ensino regular como professores de matemática durante mais de dez anos e tinham de um a cinco anos de experiência de trabalho com adultos.

Cabe ressaltar que a análise e a recolha de dados desenvolveram-se alternadamente. O estudo do tipo descritivo priorizou o significado atribuído pelas pessoas participantes. As transformações da pesquisadora³ ao longo do processo auxiliaram na delimitação do objeto de investigação, como é próprio de uma pesquisa de natureza qualitativa. Deste modo, foram se delineando algumas categorias que emergiram do processo, que apontam para a complexidade do exercício profissional dos formadores de MV do Processo RVCC.

² Todos os nomes adotados são fictícios, para preservar a identidade dos informantes.

³ A primeira autora deste texto foi a pesquisadora que realizou o trabalho de campo.

2.2. Aprendizado de novas terminologias e novos papéis

Trabalhar com o Processo RVCC representou de início um desafio para todos os profissionais participantes da pesquisa, que declararam ser este inteiramente novo para eles. A formadora Fernanda diz ter sido “um choque”. Já a fala de Mariana é representativa da dificuldade de enfrentar este desafio:

Este é o quarto ano que estou a trabalhar no Centro, só há quatro anos [...] que comecei a aventura de ser formadora de adultos. Nunca tinha acontecido antes, e estava completamente fora de [...] não sabia o quê que fazia, como fazia, o que era, não sabia de nada (Mariana).

A ausência de formação adequada para trabalhar no processo RVCC é compensada pela construção das práticas profissionais na experiência do trabalho cotidiano com os adultos e na troca com os colegas das equipas dos CNOs, como declara Fernanda:

Não estava preparada [...] Normalmente eu dou as aulas, os alunos depois mostram o que sabem do que eu ensinei. Quando eu cheguei aqui, eles já traziam seus conhecimentos e eu tinha que ver o quê que eles conheciam, o quê que eles sabiam [...] Aprendi por experiência, por várias experiências. Pegava numa história de vida, tentava um método, se não funcionava experimentava outro (Fernanda).

A aprendizagem do trabalho no processo também é realizada por meio da comparação com outros trabalhos com os quais os formadores estavam mais familiarizados. Esta comparação pode ser feita com relação a outros trabalhos em educação de adultos, como no caso de Rodrigo, que disse que sua experiência anterior com o ensino recorrente⁴, foi um dos motivos pelo qual foi convidado pelo diretor de sua unidade escolar a trabalhar com o Processo RVCC. Mas também se pode recorrer a uma comparação com a experiência anterior de professor do ensino regular:

⁴ O ensino recorrente corresponde a uma vertente da educação de adultos, em contexto escolar, de acordo com um plano de estudos organizado por disciplinas, em regime modular. Este modelo foi muito utilizado em Portugal na década de 90, praticamente desapareceu durante a Iniciativa Novas Oportunidades, mas voltou a ser prioritário a partir de Maio de 2012.

Na área de RVCC sou formador. Sou professor de Matemática da escola. Sim, porque há uma terminologia diferente. Por exemplo, no RVCC não se dão aulas, são sessões, não é o professor, é o formador, mais na perspectiva de orientar. E no curso diurno é a metodologia habitual: aulas (...) A metodologia é completamente diferente. No curso diurno o aluno aprende, no curso noturno, nomeadamente no RVCC, o aluno já traz os conhecimentos, ele vai mostrar as competências que tem (Leandro).

Para Leandro, assim como para outros profissionais, a mudança de termo está relacionada a uma mudança de função, com diferenças nítidas entre o trabalho de um professor, que segue um modelo escolar - planeja, ensina, avalia – e o de um formador de MV, que “dá exemplos de coisas que os adultos vão poder buscar no seu dia a dia” (João). Como diz Carmen Cavaco, para assegurarem um desempenho adequado na nova função tiveram que “desenvolver competências específicas, bastante distintas das que lhes eram solicitadas quando exerciam as suas funções como professores do ensino regular” (Cavaco, 2009a: 700-701).

Deste modo, uma das principais aprendizagens decorrentes da prática docente no Processo RVCC é o reconhecimento de competências matemáticas nas atividades cotidianas dos adultos, o que é bastante desafiador para esses profissionais, devido à sua formação inicial na área das Ciências Exatas, com *status* de conhecimento superior e indiscutível. É difícil para os formadores de MV reconhecer que existem outras formas de conhecimento matemático que não os académicos, ou aprender a exercer uma prática que consiste em identificar saberes matemáticos de adultos que não tiveram um longo percurso escolar, mais do que ensinar conteúdos matemáticos (Fantinato, 2013).

Adaptar-se à prática do Processo RVCC implica em ser flexível, “tipo bambu” (Mariana), em mudanças na forma de estar, na forma de falar, no nível de rigor em relação à linguagem matemática, comparativamente em relação aos parâmetros do ensino regular. Adaptar-se a um processo que traz tantas mudanças nas práticas e nos papéis traz a necessidade de formação continuada. Segundo João, diretor de CNO, que também já trabalhou nesta área, “os que mais reclamam por formação são os de Matemática para a Vida”. Ele complementa: “Claro que há formadores que conseguem adaptar-se à realidade e desconstruir as suas aprendizagens e tentar ver a Matemática sob um outro prisma, mas não é fácil” (João).

Apesar de alguns entrevistados terem participado de uma ação formativa proposta pela Agência Nacional de Qualificação (ANQ) em 2008, estes informaram que esta representou sobretudo um aprendizado de novas terminologias e novos papéis. Devido ao fato de basearem-se numa nova concepção do saber, no recurso a metodologias inovadoras e no uso de uma terminologia pouco conhecida, as práticas de reconhecimento e validação de adquiridos obrigam “a um período de adaptação e interiorização da lógica inerente ao processo, tanto aos elementos da equipe técnica como aos adultos” (Cavaco, 2009b: 152).

Começar a trabalhar no Processo RVCC implicou, para os profissionais entrevistados, a familiarização com termos como *sessões de descodificação*, *júri de validação de competências* ou a compreensão dos papéis associados a novas profissões como, por exemplo, a de *técnico de diagnóstico e encaminhamento* que recebe e dá as orientações iniciais ao adulto que procura o CNO, a do *profissional de RVCC* que acompanha o processo todo de reconhecimento de competências dos adultos e a dos *formadores* das quatro áreas de competências-chave, entre elas, a Matemática para a Vida (Fantinato & Moreira, 2012).

2.3. Que competências validar?

Uma das principais tarefas do formador de MV é conduzir as sessões de descodificação. O trabalho nas sessões de descodificação implica, segundo a formadora Mariana, em “tentar mostrar às pessoas o quê que elas têm, ou podem falar em termos de assuntos, para ir de encontro, assuntos que fazem, matematicamente falando”. Estas habilidades precisam ser apresentadas por escrito, na autobiografia. “E tentar depois que eles percebam que com essas situações, eles possam conseguir validar nas quatro unidades de competências que compõem o Referencial” (Mariana).

Durante as sessões iniciais de descodificação os formadores devem apresentar para os adultos as competências do Referencial de Competências-Chave (ANEFA, 2002). Trata-se de um documento oficial, escrito em linguagem formal, o que cria barreiras para sua interpretação pelos adultos pouco escolarizados. Um exemplo desta linguagem do tipo *escolar* do documento pode ser visto na tabela 1, onde estão explicitados uma das unidades de competência de nível B2 e os respectivos critérios de evidência dessa competência.

UNIDADE DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIO DE EVIDÊNCIA
<p style="text-align: center;">D</p> <p>Racionar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas, utilizando linguagem progressivamente mais formal. • Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento. • Usar argumentos para justificar afirmações matemáticas próprias, ou não, nomeadamente através de contraexemplos. • Usar modos particulares de raciocínio matemático nomeadamente a redução ao absurdo.

Tabela 1: Competências-Chave de nível B2 do Referencial *Matemática para a Vida* (ANEFA, 2002, p.20)

Cientes deste impasse entre a linguagem do Referencial e a linguagem da vida cotidiana, os formadores de MV procuram meios de torná-lo mais acessível aos adultos, que por vezes chegam “embaralhados” (Rodrigo). Leandro chega a afirmar que o “Referencial, na forma como está, é um Programa escolar [...]Se eu olhar para aquele Referencial, eu vinha dar aulas de Matemática!” (Leandro). A estratégia utilizada por Leandro para contornar este impasse já foi descrita por nós em trabalho anterior:

Leandro tem como costume passar um filme onde jornalistas entrevistam feirantes sobre seus conhecimentos matemáticos do cotidiano. Ele diz que é um filme “que desmonta tudo”, e que ajuda os adultos a perceberem que o seu papel, enquanto formador, é idêntico ao papel daqueles jornalistas, que vão identificando nas práticas diárias dos feirantes alguns conteúdos matemáticos: regra de três simples, sequência de série, “conteúdos que são lecionados aqui no décimo primeiro ano” (Leandro). Nas demais sessões, Leandro apresenta situações-problemas e estimula os adultos a resolverem do jeito que conseguirem, isto é, na sua “matemática do dia-a-dia”, para depois apresentar a forma como a matemática escolar resolve aquele mesmo problema (Fantinato & Moreira, 2012: 746).

Já a solução de Mariana para este problema foi elaborar uma ficha em conjunto com a equipe do CNO, com perguntas mais acessíveis e contextualizadas, de acordo com os conceitos que estão no Referencial, já que, como afirma, “se formos colocar naquela

linguagem, não vale a pena” (Mariana). O adulto deve indicar situações ou experiências de vida onde utiliza habitualmente competências matemáticas, respondendo por escrito a perguntas como “Compara quantidades e preços, que lhe permitam tomar a melhor decisão na compra de um produto?” ou “Faz e gere orçamentos (familiar, associações, obras, setores de empresas, pequenas empresas, etc.)?”.

Todo este esforço dos formadores em estimular os adultos a reconhecerem os saberes matemáticos que utilizam em sua vida cotidiana é coerente com as orientações metodológicas oficiais. O próprio documento oficial que define os instrumentos de mediação do Processo RVCC recomenda que a

[...] a explicitação do RCC seja feita a partir de exemplos contextualizados na própria experiência pessoal e profissional dos adultos em presença [...]. Este momento tem obrigatoriamente de acontecer para que o caminho a construir seja orientado para a desocultação dos saberes adquiridos ao longo da vida, presentes no quotidiano e implícitos nas diversas e múltiplas “situações da vida” (Portugal, 2004: 19).

“Desocultar” as competências matemáticas dos adultos, como recomenda o documento, está longe de ser tarefa fácil, sendo um dos principais entraves a linguagem excessivamente técnica do Referencial. Como auxiliar os adultos a perceber que utilizam conceitos como equações de 1º grau, incógnita, proporcionalidade direta em contextos de vida? Como é possível um adulto pouco escolarizado identificar situações cotidianas em que infere “leis de formação de seqüências, numéricas ou geométricas, utilizando simbologia matemática, nomeadamente expressões designatórias⁵”? Mariana diz que procura ajustar progressivamente seus métodos de trabalho e a forma como fala:

Os termos que utilizamos, não posso utilizar termos muito técnicos, que eles não sabem, em termos de conceitos, não sabem do que eu estou a falar. Portanto, tenho que explicar aquilo que eu quero dizer, de uma forma que eles consigam perceber. Às vezes eles dizem: Ah! Então eu faço isso!”. Depois eu digo: “OK, isso que você faz, chama-se, por exemplo, Teorema de Pitágoras”. Às vezes as pessoas fazem e não fazem idéia do que estão a aplicar (Mariana).

⁵ Critério de evidência de nível B3, do Referencial *Matemática para a Vida* (ANEFA, 2002, p. 24).

Assim, apesar de se sentirem estimulados, em decorrência da metodologia de trabalho do processo, a olhar para a diversidade de modos como diferentes grupos socioculturais executam suas práticas de natureza matemática (D`Ambrosio, 2001), os formadores não podem validar qualquer competência dos adultos a serem certificados, apenas aquelas as que estão listadas no Referencial.

O formador Rodrigo expressa este dilema de sua prática profissional, ao descrever seu diálogo com um de seus formandos, um senhor que criava pássaros. De início Rodrigo fez-lhe uma série de perguntas sobre a atividade desta prática que supostamente envolviam conhecimentos matemáticos, como a compra de rações e os gastos por pássaro, etc.. Diante daquelas sugestões do formador, o formando produziu uma versão da autobiografia, entretanto, “aquilo que escreveu não traduzia nenhuma competência especial” (Rodrigo). Foi necessária uma continuidade neste diálogo para que Rodrigo percebesse que o senhor construía as próprias gaiolas dos pássaros, tirava medidas, comprava madeira, ia a procura de preços, comprava a rede para coloca em volta das gaiolas. Esta nova informação sobre os saberes da experiência do formando permitiu que o formador pudesse orientá-lo a reescrever seu texto autobiográfico. Em suas palavras:

Eu disse-lhe. “Aí é que está a competência, quando você tira essas medidas, e faz essas coisas todas, as competências estão aí.” Foi então que ele percebeu o que tinha que fazer. Então já me apareceu com um exemplo concreto de como é que tinha feito lá com as gaiolas do quintal. Porque teve que comprar a madeira a não sei quantos, tirei essas medidas assim e assim. Então eu já pude validar aquela competência. Porque antes, eu não podia fazer, embora ele tivesse essa competência [...] (Rodrigo)

O episódio narrado pelo formador de MV Rodrigo ilustra um pouco a complexidade da função deste profissional, tanto para ele como para os adultos a serem certificados. Quanto menos escolarizado é o adulto, mais difícil é a explicitação dos adquiridos experienciais por escrito (Cavaco, 2009b). Parece existir um descompasso entre a facilidade com o cálculo mental entre adultos pouco escolarizados (Carraher, Carraher & Schliemann, 1988), revelando a presença de competências matemáticas, e a dificuldade na passagem do relato oral para o escrito, para que essas competências possam ser validadas. Como relata Mariana, há um momento em que os adultos dizem “Ah, mas eu faço isso de cabeça!”, mas seu papel é responder: “Sim, mas aquilo que fazem de cabeça, escrevam, coloquem, mostrem, para que seja uma prova” (Mariana).

Os formadores de MV em nossa pesquisa mostraram-se bem atentos em identificar saberes da experiência, matemáticos ou não, dos adultos. A própria prática do Processo RVCC parece estimular uma postura de observação e de diálogo com os formandos. Chegam a perceber diferenças entre os mesmos, de acordo com as experiências prévias no trabalho, na vida doméstica e em processos de escolarização anteriores, como mostra o relato de João:

Nós temos alguns adultos que tiveram um percurso escolar, fizeram até o oitavo ano. Quando lhe falo em equações, ele sabe isso, porque passou pela escola. Aquele outro adulto que saiu na primária, sabe ler e escrever, mas pouco aprendeu, teve muito no campo, se eu lhe perguntar o quê que precisa para fazer uma sementeira, quantos alqueires, quantos hectares [...] Ele tem esta matemática presente no seu dia a dia porque trabalha com ela. Ou então alguém dentro do operariado, que tenha uma fábrica, que faça uma sequência rápida [...] (João)

A prática do processo parece favorecer, portanto, a observação e a compreensão de saberes (matemáticos) não escolares dos adultos, mas os formadores de MV lidam com a contradição de reconhecer competências matemáticas cotidianas dos “formandos”, e só poder validar aquelas que estão listadas no Referencial.

De acordo com nossa pesquisa, esta não foi a única contradição inerente ao processo RVCC realizado nos CNOs observados. O próprio nome da área “Matemática *para a Vida*” sugere uma interpretação equivocada. Não se trata de ensinar a matemática que os adultos vão necessitar em suas vidas cotidianas, mas sim de reconhecer a matemática presente em suas práticas de vida, ou melhor dizendo, trata-se de uma matemática *de sua vida*. As palavras de Fernanda são elucidativas desta inadequação do nome:

Parece que estamos a dar a Matemática, para depois as pessoas a aplicarem. Não é isso que fazemos cá. A vida, que já tem Matemática, é que nós vamos buscar (Fernanda).

Concordamos com Canário (2006), quando diz que “a contradição entre métodos e finalidades constitui o cerne da ambiguidade que define a situação paradoxal em que está mergulhados os educadores e formadores de adultos”. Esses profissionais “vivem uma prática que remete, simultaneamente, para uma revalorização da experiência humana e para a subordinação desta a uma racionalidade econômica

que tem como fundamentos a produção de mercadorias e o poder do dinheiro (Canário, 2006: 45).

Além desta apresentada por Rui Canário, outra dificuldade da prática do Processo RVCC é a contradição inerente à própria situação de validar conhecimentos construídos na vida cotidiana, verificando sua equivalência em relação a conhecimentos da matemática escolar. “Ao se fazer isso, não é possível ignorar as relações de poder e os valores atribuídos aos diferentes tipos de conhecimento matemático presentes nesse processo de *tradução*” (Fantinato, 2013: 13).

3. Contribuições do processo para a Educação de Jovens e adultos

Os resultados da pesquisa realizada indicaram como é complexo e desafiador o trabalho dos formadores de MV no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos. Este texto não teve a pretensão de esgotar o tema, apenas de sinalizar para alguns aspectos. Cabe agora sintetizar algumas características do processo que, ao nosso ver, representam contribuições significativas para a área da EJA.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que o trabalho com o processo traz muitas aprendizagens, tanto para formandos como para formadores. Para os adultos traz um resgate de auto-estima, não apenas porque recebem um certificado de escolaridade, mas sobretudo porque vêm sendo valorizadas aprendizagens realizadas em contextos extra-escolares. Concordamos com João, que diz que:

Penso que esta é a grande riqueza que nós deixamos ao adulto [...] ele reconhece que na sua vida ele aprendeu muito, e reconhece também, de que findo este processo, continua em aprendizagem .

Para os formadores, a experiência do processo traz também importantes aprendizagens, como a mudança na maneira de olhar para as situações da realidade cotidiana, o que pode reverter em mudanças na prática docente no ensino regular, como relata Leandro:

[...] estou mais sensível a questões do dia a dia. Eu nunca fui um professor muito de chegar e “Equação. Definição. Uma equação é isto! Incógnita!”

Sempre gostei de introduzir, qualquer que fosse o tema, com uma história, com uma conversa, com situações mesmo, de nosso dia a dia. Agora, como no processo de RVCC é só sobre isso, estou a ter muito mais experiência, estou muito mais a vontade para arranjar este tipo de situação e colocar nas minhas aulas.

De nosso ponto de vista, como pesquisadoras da área da Etnomatemática, o processo RVCC traz elementos inovadores para a educação (de adultos), pelo fato de ter o princípio do reconhecimento das aprendizagens em contextos não escolares. Uma leitura desta realidade sob o enfoque da Etnomatemática permite valorizar essa característica, que contribuiu para diminuir a situação de exclusão social de adultos pouco escolarizados.

A ênfase no reconhecimento do saberes já adquiridos sobre os saberes a serem ensinados traz também uma oportunidade de ampliação e discussão de outras concepções e práticas de educação de adultos, predominantemente baseadas no modelo escolar, como as que podem ser encontradas no Brasil. Esperamos que nossa pesquisa, que analisou uma política educativa portuguesa em seu último ano de existência⁶, possa vir a contribuir com algumas reflexões.

⁶ Esta política educacional portuguesa sofreu alterações a partir de fevereiro de 2012 e não é mais vigente atualmente, na forma como foi observada durante a pesquisa de campo.

Referências Bibliográficas

- ANEFA (2002)** *Referencial de competências-chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2002. Acesso em outubro, 18, de 2011 em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994)** *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brusilovsky S. (2006)** *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Canário, R. (2006)** Formação de Adquiridos Experienciais: entre a Pessoa e o Indivíduo. In: G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 35-46) Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2008)**. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carraher, T. Carraher, D. & Schliemann, A. (1988)**. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cavaco, C. (2002)**. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009a)** *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009b)** Adultos pouco escolarizados e reconhecimento de adquiridos experienciais. In: S. M. Rummert; R. Canário & G. Frigotto (orgs). *Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal* (pp. 147-165) Niterói: Editora da UFF.
- D’Ambrosio, U. (2001)** *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- D’Ambrosio, U. (2009)** *Etnomatemática e História da Matemática*. In: M. C. C. B. Fantinato (org.) *Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos*. (pp.17-28) Niterói: Editora da UFF.
- Fantinato, M. C. & Moreira, D. (2012)** Desafios de formadores de “Matemática para a Vida” do Processo RVCC. *Atas do XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática (XXIII SIEM)*. (pp. 739-749) Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Fantinato, M. C. (2013)** “Matemática de sua vida”: reconhecimento de competências de adultos no processo RVCC de Portugal. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*. ISSN 2175-8484 (1-15). Goiânia: Editora da ANPEd.
- Fávero, O. (2009)** Educação de jovens e adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: J. Rivero & O. Fávero. *Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos* (pp. 55-92) Brasília: UNESCO.

- Guimarães, P.** (2009) Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação? *Rizoma freireano* n.3, 2009. Acesso em abril, 10 de 2013 em; <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>
- Moreira, D.** (2009) Etnomatemática e mediação de saberes matemáticos na sociedade global e multicultural. In: M. C. C. B. Fantinato (org.) *Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos* (pp. 59-68) Niterói: Editora da UFF.
- Paiva, V. P.** (1973) *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história de educação brasileira*. São Paulo: Loyola.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L.** (2004) Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante – Revista Teórica e de Investigação*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 13(2), 51-74.
- Portugal.** Ministério da Educação. (2004) *Reconhecimento e Validação de Competências: Instrumentos de Mediação*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional. Acesso em outubro, 18, de 2011, em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>.

Políticas e práticas da educação de adultos surdos

Joaquim Melro

joaquimmelro@gmail.com

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa &
Escola António Arroio

Margarida César

macesar@ie.ul.pt

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo: Nas últimas décadas, diversos documentos de política educativa assumiram a educação de adultos (EA) como elemento-chave de inclusão escolar e social, devendo os sistemas sociais e educativos garantir a todos os adultos equidade no acesso a uma educação de qualidade ao longo da vida. Estes princípios assumem particular relevância para os adultos que necessitam de apoios educativos especializados, como os surdos, e que frequentam sistemas formais de EA de segunda oportunidade, nomeadamente o ensino recorrente noturno. Visa-se propiciar aos que precocemente abandonaram a Escola uma qualificação e certificação profissional e escolar, possibilitando-lhes um futuro mais promissor. Contudo, passar dos princípios às práticas é um processo complexo. Em Portugal, os surdos adultos experienciam barreiras, vivenciando diversas formas de exclusão escolar e social. Urge que a Escola conceba e implemente práticas inclusivas de EA que facilitem o acesso ao sucesso escolar e social destes estudantes. Discutimos os resultados de uma investigação desenvolvida numa escola secundária de Lisboa, estudando

a inclusão de estudantes adultos Surdos (N=11), no ensino secundário recorrente noturno. Assumindo uma abordagem interpretativa e um *design* de estudo de caso intrínseco, analisamos as trajetórias de participação ao longo da vida de dois estudantes, que nos permitem iluminar a premência da Escola assumir princípios e práticas de EA valorizadoras da diversidade. Evidenciam também a necessidade de o regresso à Escola ser vivenciado como uma oportunidade de *empowerment*, efetivando princípios de educação inclusiva que configuram a EA.

Palavras-chave: Educação de adultos, inclusão, ensino recorrente noturno, diversidade, surdos.

Introdução

A complexidade sociocultural e tecnológica que caracteriza as sociedades contemporâneas leva a que a educação não mais seja cingida às fases iniciais da vida dos indivíduos, mas como concomitante à vida humana (Canário, 1999; Lima & Guimarães, 2011; UNESCO, 2010). Realça-se a necessidade de se desfazerem mitos e estereótipos, sublinhando-se a importância de a educação ser ao longo da vida (Finger & Asún, 2003). Assume-se a premência de educar os adultos, propiciando-lhes a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e competências que lhes permitam afirmarem-se como participantes legítimos das sociedades em que participam (César, 2013), respondendo consistentemente às exigências educativas, formativas e económicas, financeiras, laborais e culturais, bem como construindo oportunidades de sucesso académico e social (Canário, 1999; Courela & César, 2012; Finger & Asún, 2003). Isto significa assumir a educação de adultos (EA) como elemento-chave de inclusão escolar e social, contribuindo para o empowerment individual e social dos indivíduos (UNESCO, 1994, 2010). Como sublinha a UNESCO (2010: 6), a EA é imperativa para “o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e do conhecimento”. Sublinha, ainda, esta organização, que, enquanto elemento facilitador de participação legítima, a EA possibilita aos adultos “equiparem-se com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e

valores necessários ao exercício dos seus direitos, bem como tomar o controlo dos seus destinos” (UNESCO, 2010: 6).

Perspetivada como inclusiva, a EA deve facilitar aos indivíduos o desenvolvimento de mecanismos de inter- e intra-empowerment (César, 2013; Courela & César, 2012), fazendo com que o empowerment não seja apenas algo que lhes é exterior (inter-empowerment), sem impactes significativos nas suas trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013), tendo de assumir um poder transformador das crenças, das atitudes, das representações sociais, das formas de atuação e de reação, propiciando equidade no acesso ao sucesso individual e social, necessitando de ser internalizado, isto é, de se constituir enquanto mecanismo de intra-empowerment, cuja manifestação se pode inferir pelo desenvolvimento da autoestima geral positiva, mas também “(...) na resistência à frustração e ao criticismo, ou resiliência” (César, 2013: 163). Como sublinha esta autora, “(...) Os mecanismos de intra-empowerment estão intimamente relacionados com a reflexão, o pensamento, os sentimentos e a meta-análise das trajetórias de participação ao longo da vida” (César, 2013: 163, *italico no original*). Os mecanismos de inter- e intra-empowerment têm impactes significativos nas representações sociais (Moscovici, 1984) que os estudantes constroem sobre a Escola, o que é aprender e eles próprios, enquanto aprendentes. Se estas representações sociais forem muito negativas, dificultam o acesso ao sucesso escolar e não permitem a inclusão (César, 2013; Courela & César, 2012; Melro & César, 2010).

É em contexto de inclusividade e de empowerment que a EA tem vindo a configurar e a ser configurada por diversos documentos de política educativa. São disso exemplo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Quadro de Ação de Belém (UNESCO, 2010), ou a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (AR, 2009). Contrariando políticas educativas e sociais neoliberais que apontam para a mercantilização da Educação (Canário, 1999; Finger & Asún, 2003; Lima & Guimarães, 2011), evidenciando uma abordagem da EA pouco inclusiva, estes documentos sublinham ser dever dos sistemas sociais e educativos desenvolverem uma EA inclusiva, isto é, uma Educação que garanta a todos os adultos equidade no acesso a uma educação de qualidade ao longo da e para a vida. Assim, devem os sistemas educativos desenvolver cenários formais de EA que façam emergir, nas escolas, culturas organizacionais e profissionais flexíveis, dialógicas e inclusivas, cujas

práticas reconheçam, aceitem, valorizem e celebrem a diferença e a diversidade dos que nelas participam (César & Courela, 2012; César & Ainscow, 2006; Melro, 2003; Melro & César, 2010; Rodrigues, 2006).

Entendida como inclusiva, a AE exige que as escolas se afirmem como espaços e tempos educativos acolhedores da diversidade, promovendo a interculturalidade (Courela & César, 2012), identificando e derrubando “barreiras às aprendizagens e à participação” (UNESCO, 2010: 16). Assim, é dever da Escola responder adequadamente, em diferentes fase da vida, aos interesses, características e necessidades dos adultos, devendo os professores e outros agentes educativos desenvolverem uma *praxis* profissional que lhes possibilite apropriar conhecimentos e mobilizar capacidades e competências capazes de educar na e para a diversidade, na e para a interculturalidade, respeitando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, bem como desenvolver um currículo flexível, adaptando “estratégias pedagógicas e recursos” e colaborando “com as comunidades em que os adultos participam” (UNESCO, 1994: 11- 12).

Estes princípios assumem particular relevância para os adultos sinalizados como necessitando de apoios educativos e sociais especializados (NAESE) que, como os surdos, frequentam sistemas formais de EA. Pretende-se que estes adultos redesenhem trajetórias de participação ao longo da vida mais inclusivas, pondo fim a diferentes formas de participação periférica (César, 2012, 2013). Ainda que utilizando uma terminologia pouco inclusiva, a UNESCO (1994, 2010) salienta que, a par da mulheres e de participantes em minorias culturais ou linguísticas, os adultos sinalizados como NAESE são dos que mais têm sido excluídos do acesso a sistemas formais de Educação ou, tendo-lhes tido acesso, não lhes foi propiciada uma educação de qualidade, urgindo que os sistemas educativos concertem “esforços, através dos programas de educação de adultos” (UNESCO, 1994: 13) e lhes garantam equidade no acesso a uma EA de qualidade para e ao longo da vida.

Apesar dos avanços e recuos, das contradições, das inconsistências e das incongruências, em Portugal, estes princípios configuram diversos documentos de política educativa, de que o Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008) é exemplo. Neste documento, o Estado assume como seu dever “promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (ME, 2008: 154). Sem nunca referir explicitamente os adultos sinalizados

como NAESE, configurando uma abordagem restritiva e escolarizante da Educação, os princípios presentes neste documento assumem particular relevância para os adultos que, como os surdos, precocemente abandonaram a Escola e que a ela regressam para romperem com um passado de segregação, de exclusão e de *disempowerment*, desenhando, no e com o presente, um futuro mais inclusivo (Melro & César, 2010). É para a inclusão e para o *empowerment* dos adultos que o ensino recorrente aponta (ME, 2012; Melro, 2010; Pinto, 2003), apresentando-se “como uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou que não a completaram e para aqueles que a procuram por razões de promoção cultural e profissional” (ME, 2012: s/p).

No que à educação de surdos adultos diz respeito, os sistemas educativos devem desenvolver cenários de EA formal que tenham em conta a diversidade linguística e cultural que apresentam (AR, 2009; UNESCO, 1994, 2010; WFD, 2013). Salientando participar em culturas ditas minoritárias e falantes de línguas também tidas como minoritárias (línguas gestuais), consideramos os surdos como paradigma da necessidade de a Escola assumir uma EA que desenvolva princípios e práticas educativas inclusivas e interculturais, valorizando nas práticas que apresenta as culturas em que estes estudantes participam (Baptista, 2008; Melro, 2003; Melro & César, 2010), propiciando a realização de transições entre culturas (Zittoun, 2008). Como sublinha Vygotsky (1934/1962), a língua medeia as relações do indivíduo consigo próprio e com o mundo, facilitando – ou criando barreiras (César, 2013) – ao desenvolvimento emocional e sociocognitivo dos indivíduos, bem como à realização de aprendizagens com sentido. Assim, a Escola deve desenvolver políticas e práticas de EA que valorizem a diversidade linguística dos surdos, mediando as aprendizagens nos modos comunicativos preferenciais apresentados por estes estudantes, desenvolvendo um currículo multilingue, que lhes propicie equidade nas oportunidades de sucesso académico e social (AR, 2009; Baptista, 2008; Gomes, 2010; ME, 2008; Melro & César, 2010, WFD, 2013)

Contudo, passar dos ideais às práticas é um processo longo e complexo. A investigação ilumina que, apesar de alguns progressos, os surdos continuam a vivenciar barreiras à inclusão escolar e social, expressa em altos níveis de retenção e de abandono escolar, em baixos níveis de literacia, de frequência de estudos universitários e de sistemas de educação formal de adultos, bem como em altos

níveis de desemprego (Baptista, 2008; Gomes, 2010; Melro, 2003; Melro & César, 2010). A estes dados, acresce uma formação de professores pouco adequada ao desenvolvimento de uma *praxis* educativa que valorize e assuma os elementos próprios das culturas surdas como aprendizagens academicamente rentáveis (Melro, 2003; Melro & César, 2010) e que dê acesso aos professores a ferramentas culturais que lhes permitam lecionar a diversidade cultural de forma adequada (César, 2012, 2013). Assim, urge que Escola assuma políticas e práticas inclusivas e interculturais de EA e intercultural, propiciando que o regresso dos adultos surdos à Escola, ou de outras minorias vulneráveis, seja uma oportunidade de *empowerment* e de inclusividade, fazendo com que a equidade no acesso a um Educação de qualidade ao longo e para a vida seja uma experiência possível.

1. Metodologia

Este trabalho faz parte da tese de doutoramento (Melro, 2010), cujo problema em estudo é a falta de equidade de oportunidades educativas vivenciadas, em Portugal, pelos estudantes surdos, particularmente os que se encontram a frequentar sistemas formais de EA, como o ensino recorrente secundário noturno, no sistema de ensino por módulos capitalizáveis (SEMC). Pretendemos descrever, analisar, compreender e interpretar os modos como uma comunidade educativa, de uma escola secundária de Lisboa, vivencia a inclusão de estudantes adultos surdos (N=11, frequentando do 10.º ao 12.º ano de escolaridade) no ensino recorrente noturno. À exploração desta problemática adequa-se uma abordagem interpretativa (Denzin & Lincoln, 1998), sublinhando a importância dos contextos e das experiências subjetivas na construção dos acontecimentos, desocultando o(s) sentido(s) que os participantes lhes atribuem (Denzin & Lincoln, 1998). Desenvolvemos um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995), considerando como caso a escola e a inclusão, nela, dos estudantes surdos que a frequentam.

Os participantes no estudo são os 11 estudantes surdos que frequentavam o ensino secundário recorrente noturno no SEMC nesta escola, os pares ouvintes (N= 6), que se constituíram como informadores privilegiados, os professores e outros agentes educativos (N= 50), bem como investigador, enquanto observador participante.

Iremos apresentar e discutir exemplos que iluminam como dois desses estudantes, o Simão e a Sofia (nomes fictícios, para mantermos o anonimato), percecionavam e vivenciavam o processo de inclusão no ensino regular noturno. Para mantermos o anonimato dos participantes, optámos por não indicar nem as idades, nem ano de escolaridade que se encontravam a frequentar.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: recolha documental (D), tarefas de inspiração projetiva (TIP), questionários (Q), entrevistas semiestruturadas (E), conversas informais (CI) e observação no formato de observador participante, registada em diário de bordo (DB). Através da recolha documental procurou-se obter informação relevante para a elaboração e realização das TIP, do Q e das E, bem como para a focalização da observação participante. As TIPs pretendiam conhecer as representações sociais que estes estudantes construíram sobre a Escola e, mais particularmente, sobre aquela escola. A entrevista semiestruturada possibilitou-nos complementar e aprofundar os dados recolhidos pela recolha documental, pelas TIPs e pelo Q, bem como pela observação e conversas informais, procurando descrever, analisar e compreender, de modo dialógico e holístico, as interpretações e o(s) sentido(s) que os participantes, incluindo o investigador, atribuíam ao fenómeno em estudo (Denzin & Lincoln, 1998; Stake, 1995).

A partir de uma análise de conteúdo de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 1998), sucessiva e aprofundada, procurou-se traçar e compreender as trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013) destes dois adultos surdos, na vida pessoal e escolar. Fizemos emergir categorias indutivas de análise sobre as quais urge refletir para compreendermos e interpretarmos o sentido que subjaz à problemática em estudo. Seleccionámos para esta apresentação as seguintes categorias: (1) representações sociais sobre a inclusão dos estudantes surdos adultos no ensino secundário recorrente noturno; e (2) elementos facilitadores do regresso à escola destes estudantes.

2. Resultados

Sofia

Filha de pais ouvintes, a Sofia é uma jovem adulta surda que apresenta uma surdez pré-lingual neurosensorial de grau profundo (D), sendo nestes termos que descreve a trajetória de participação ao longo da vida, que ilumina as formas de atuação e de reação subjacentes aos processos identitários que desenvolveu:

Investigador (I) – Como é que a Sofia descobriu que era surda?

Sofia (S) – Estava na escola, como já disse há pouco.

I – Foi aí que descobriu que era surda?

S – Sim... (...). Eu nasci, claro, e não me lembro muito bem como foi ... e foi na escola da Junqueira, com outros meninos surdos, que eu vi que era igual a eles. Eu não [falava]. Os outros falavam, falavam e mexiam os lábios e eu não falava porquê? E depois, comecei a aprender língua gestual, e percebi que era diferente dos outros e que era surda. Às vezes, as pessoas diziam que eu que era surda, com este gesto [gesto de muda], e eu dizia que não, porque tinha voz. Diziam surda-muda. Ah, pronto. Era muda porque não falava. Não! Quer dizer, eu não falo muito bem mas oralizo. E, portanto, sou surda. Não sou muda.

I – E como é que reagiu quando soube que era surda?

S – Pronto, acho que fiz o normal. Acho que fiz o normal. Não sei. Pronto. Sou surda desde que nasci.

I – E hoje, como é que encara ser surda?

S – Sou surda. Tenho orgulho. Quero lutar pela minha vida. Sinto-me bem.

(Sofia, E1, LGP)

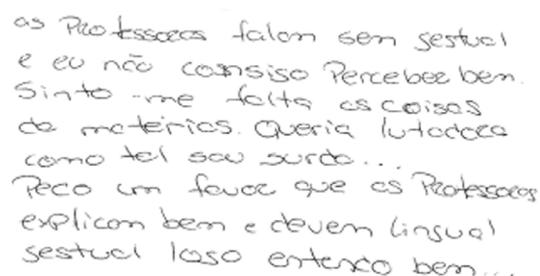
Assumindo-se como bilingue, a língua que esta estudante escolheu para a realização da entrevista é a LGP, pelo que a entrevista cujo excerto transcrevemos foi realizada nesta língua, sendo vídeo gravada e estando presente uma intérprete de LGP. Isto significa que a transcrição inclui a interpretação do que foi dito pela intérprete e pelo investigador, que também fala LGP.

Como podemos observar, a trajetória descrita pela Sofia confronta dois paradigmas sobre os surdos, com impactes na educação que lhes é propiciada: o paradigma médico-terapêutico e o paradigma sócio-antropológico. Como sublinha, o primeiro, com o qual esta estudante não se identificava, considera os surdos

como indivíduos cujo *deficit* auditivo os impossibilita de desenvolver processos linguísticos e comunicativos consistentes e com sentido (Baptista, 2008, Melro, 2003), levando-os, e às sociedades em que participam, a reproduzir estereótipos e preconceitos, bem como a apresentarem representações sociais pouco valorizadoras dos surdos, considerando-os “mudos”, porque incapazes de “falar”, como refere. Neste paradigma, a educação dos surdos é configurada pelo desenvolvimento de um currículo hegemónico de cariz oralista, visando reabilitá-los, normalizando-os, integrando-os, oralizando-os.

Como evidenciam as palavras da Sofia, o paradigma sócio-antropológico rejeita as abordagens deficitárias dos surdos, bem como as abordagens educativas oralistas que lhes subjazem. Afirmando-os como indivíduos pertencentes a uma cultura dita minoritária (a cultura surda), este paradigma assume-os como diferença, cujas especificidades configuram e são configuradas por elementos culturais que lhe são próprios, como as línguas gestuais (Baptista, 2008, Gomes, 2010; Melro, 2003, Melro & César, 2010). Como destaca, a inclusão é característica do paradigma sócio-antropológico dos surdos, pondo fim a formas de atuação e de reação excludentes, levando, como refere esta estudante, a que o ser “diferentes dos outros” não seja visto como estigmatizante, mas como elemento valorizador, fazendo com que sintam “orgulho” das culturas em que participam, realizando transições entre essas culturas (Zittoun, 2008). Consonante com estes princípios, a educação dos surdos deverá romper com o oralismo reabilitador. A Escola deve desenvolver um currículo multicultural que valorize as características dos surdos, possibilitando o *empowerment* e a participação legítima (César, 2013), possibilitando-lhes, como refere a Sofia, que se sintam “bem” nas sociedades em que participam.

Alguns dos impactes da educação oralista e monocultural, são evidenciados pela Sofia na TIP1:



as Professoras falam sem gestual
e eu não consigo perceber bem.
Sinto-me falta as coisas
de matérias. Queria lutar
como tal sou surdo...
Peco um favor que as Professoras
expliquem bem e devam (lingual)
gestual logo entendo bem...

Fig. 1: Excerto da TIP1 da Sofia

Como podemos observar, o texto apresentado pela Sofia é paradigmático dos baixos índices de literacia dos surdos, nomeadamente, na respeitante à utilização da Língua Portuguesa, como iluminaram estudos desenvolvidos noutros contextos, por autores como Baptista (2008), Melro e César (2010), ou Gomes (2010). Mais comuns nos surdos profundos e severos, as lacunas lexicais, semânticas e pragmáticas, aqui ilustradas pela TIP da Sofia, deixam perceber a urgência das políticas e práticas de EA, respeitantes aos surdos, romperem com o paradigma da normalização/oralização, reconfigurando-as em práticas adequadas a estes estudantes. Como iluminam as palavras da Sofia, é premente que a Escola desenvolva uma EA que valorize a diversidade linguística dos surdos, valorizando os modos de comunicação que eles privilegiam, no caso desta estudante, na LGP, propiciando-lhe o acesso a ferramentas culturais, como a língua portuguesa.

Como salienta esta estudante, é necessário que os professores e outros agentes educativos apropriem conhecimentos e desenvolvam capacidades e competências que lhes possibilite afirmarem-se como facilitadores das aprendizagens, configurando os processos comunicativos que lhes subjazem em sistemas linguísticos adequados à diversidade linguístico-cultural dos surdos (Melro & César, 2010). Isto significa afirmar nas escolas políticas inclusivas de EA (UNESCO, 2010) que, partindo da multiculturalidade que as configura, desenvolvam uma *praxis* intercultural, dando voz às diferentes culturas dos que nelas participam (César, 2013; César & Ainscow, 2006). Significa também ser dever da Escola afirmar-se como espaço e tempo de inclusividade, desenvolvendo uma EA que derrube barreiras, propiciando aos surdos adultos acesso a uma educação de qualidade ao longo e para a vida (UNESCO, 2010), facilitando o sucesso académico e social.

Depois de ter concluído, tardiamente, o 9.º ano de escolaridade em escolas segregadas, orientadas exclusivamente para a educação de surdos, a Sofia viu-se obrigada a abandonar o ensino regular diurno, ingressando, nesta escola, no ensino recorrente noturno, para concluir o ensino secundário e desenhar um futuro pessoal e profissional mais promissor (E). Como salienta,

Gostaria de completar o ensino secundário o ensino universitário outro
 porque por eu trabalhar no meu futuro.

Fig. 2: Excerto da resposta da Sofia ao Questionário

A justificação apresentada nesta resposta ilustra muito do que configura as expectativas dos surdos adultos que se encontram a frequentar sistemas formais de educação, como ilustramos noutros estudos desenvolvidos em outros contextos (Melro, 2003; Melro & Cesar, 2010). À semelhança dos pares surdos, mas diferentemente dos pares ouvintes, a Sofia não espera concluir estudos no ensino superior, almejando concluir o ensino secundário para que, no futuro, possa encontrar um trabalho mais qualificado, propiciando-lhe mais realização profissional e pessoal. Destaque-se que, quando recolhemos os dados, a Sofia se encontrava desempregada, desde 1 ano e meio antes. Até então, desenvolvera uma actividade profissional que, como refere, “4.S - (...) de facto (...) não gostava” (Sofia, E1, LGP).

Apesar de atribuir ao regresso à Escola uma oportunidade para (re)desenhar um futuro mais promissor, isso não a impede de reproduzir, internalizando-os, discursos de agentes educativos, que aceitam as baixas expectativas e a impossibilidade de os surdos acederem ao sucesso escolar e social como inevitáveis (Melro, 2003). Urge que os sistemas formais de EA contribuam para o aumento das expectativas destes adultos. Isso pode ser conseguido se se desenvolverem políticas de EA mais valorizadoras dos surdos, pondo cobro a representações sociais negativas em relação a si próprios, enquanto estudantes, e à Escola, bem como às sociedades, que muitas vezes os excluem.

O Simão

Tal como a Sofia, também o Simão é um jovem adulto surdo, apresentando uma surdez pré-lingual bilateral de grau profundo. Filho de pais surdos, assume-se como bilingue, tendo apropriado a LGP como língua materna. Como refere, “61. S - Porque é assim, em língua gestual eu percebo melhor as coisas. (...) No português escrito tenho mais dificuldade. E se for no português oral isso então muito mais. Portanto, sou surdo” (Simão, E1, LGP), alertando para a necessidade de a Escola possibilitar a realização das aprendizagens e das avaliações na língua que melhor lhe permite expressar-se.

Concluindo o 9º ano de escolaridade na idade esperada em escolas segregadas, direccionadas para a educação de surdos, ingressou nesta escola no ensino diurno para concluir o ensino secundário, sem o ter conseguido por “99. S - (...) motivos pessoais”. Tal como a Sofia, o Simão, não abandonou a escola. Contudo, devido à idade apresentada, viu-se obrigado a frequentar o ensino recorrente noturno, no

SEMC, desenvolvendo sentimentos de desconforto devidos à diferença de idades apresentadas pelos pares, na sua maioria, mais velhos. Como salienta,

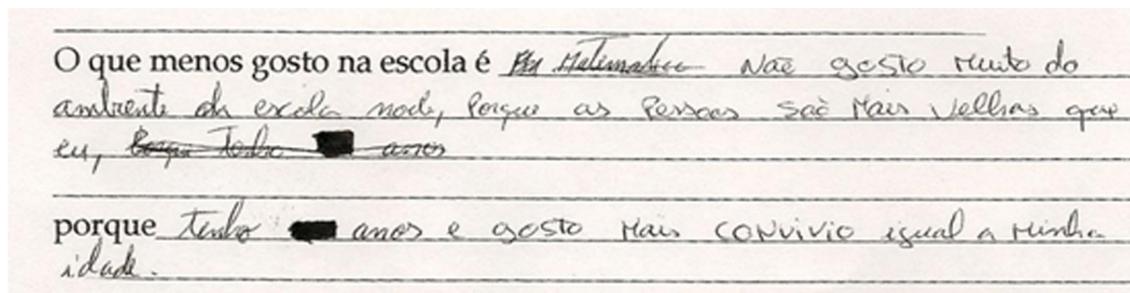


Fig. 3: Excerto da resposta1 do Simão ao Questionário

Esse sentimento é corroborado na posição que assume na entrevista, destacando os impactes da frequência do SEMC nas aprendizagens. Quando confronta o ensino diurno com o noturno, salienta:

As aprendizagens são um pouco fracas. Também os meus colegas já têm uma determinada idade e as coisas não correm tão rapidamente como poderiam correr. Nomeadamente - não é uma crítica, é apenas uma opinião (...) - a Sara, a Sofia e a Bárbara² quando não percebem qualquer coisinha estão constantemente a pedir ao professor ajuda e eu fico ali sempre à espera. Portanto, as coisas não andam... não têm o andamento que deveriam ter. (...) É assim, as minhas colegas até estão muito interessadas e preocupadas. Querem fazer outras aprendizagens. Só que as coisas demoram um pouco mais de tempo e... estamos à noite. É o ensino recorrente (Simão, E1, LGP).

Para além de salientar a necessidade de a Escola desenvolver práticas que respondam adequadamente aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem apresentados pelos estudantes, fazendo com que “as coisas andem”, as expressões “estamos à noite” e “É o ensino recorrente”, denotam que nem sempre os sistemas formais de EA de segunda oportunidade se adequam às necessidades de todos os adultos surdos. Urge redesenhar os princípios e as práticas da EA de modo a que seja

¹ Idade ocultada, para mantermos o anonimato.

² Pares do Simão cujos nomes são fictícios, para mantermos o anonimato.

propiciado a todos os adultos acesso a uma educação de qualidade, possibilitando, como salienta o Simão, que as “coisas tenham o andamento que deveriam de ter”.

As preocupações que o Simão vivencia com a qualidade da educação que lhe é propiciada na escola são também salientadas na resposta apresentada na TIP2.

Sei aluno surdo é normal, surdo tem corpo igual como os ouvintes mas menos audição. Infelizmente não falo bem a língua portuguesa e como bem a minha vida, vou falar sobre na educação na escola:
 - Maior problema é muitos os professores não sabe a falar língua gestual portuguesa e nem sensibilidade para os surdos. Imagina os professores surdos dar as aulas para os surdos, então as crianças surdos aprendo mais como os ouvintes.

Fig. 4: Excerto da resposta do Simão à TIP2

Alargando-o à sociedade, o Simão apresenta um posicionamento reflexivo crítico sobre como a escola responde aos adultos surdos. Assumindo-se como participante em culturas diferentes, salienta que a cultura de escola não valoriza devidamente os elementos linguístico-culturais dos surdos que, dadas as especificidades que apresentam, não têm acesso às línguas orais do mesmo modo que os pares ouvintes. Mediando as aprendizagens nas línguas orais, a Escola coloca os surdos em situação escolar e social de desvantagem. Como refere o Simão, os professores e demais agentes educativos não mobilizam conhecimentos, capacidades e competências linguístico-culturais que lhes possibilitem responder adequadamente aos surdos, criando barreiras às aprendizagens e ao *empowerment*.

Apesar de preferir espaços e tempos educativos inclusivos, em que surdos e ouvintes interagem e aprendem juntos, denuncia que nem sempre a escola e as sociedades facilitam a inclusividade e a realização de transições culturais, levando-o a desenvolver o sentimento de que a Escola, tal como o “Mundo”, o discrimina e exclui, como evidencia na resposta apresentada na TIP2:

O mundo é OUVINTE Porque a comunidade maior é OUVINTE, Tem OUVIR, Tem telejornal SOM, COMUNICAR FACIL, COMUNICAR OS TRABALHO FACIL. Para atender as pessoas do Trabalho Também está FACIL que os surdos..

Exemplo anti-audismo de SOM (Surdos)

- COMUNICAR
- DISCRIMINAÇÃO
- ESCOLA
- Atendimento de Passagem
- Trabalho
- Social na Mundo
- Ponte não há entre os surdos e os ouvintes

Fig. 5: Excerto da resposta do Simão à TIP2

Evidenciando uma consciência político-social, esta resposta alerta-nos para a necessidade de as sociedades desenvolverem políticas e práticas educativas mais inclusivas, que ponham cobro a formas de atuação e de reação monoculturais, excluindo os que, como os surdos, pela diversidade que apresentam, se afastam dos padrões sócio-culturais das culturas ditas maioritárias. Como salienta o Simão, torna-se premente configurar as políticas da EA na inclusividade e na interculturalidade, afirmando a Escola como elemento-chave na construção de sistemas educativos e sociais mais equitativos e mais justos, valorizando a diversidade cultural dos surdos, realizando, como refere, “pontes” entre as diversas culturas em que participam, propiciando o *empowerment* de todos.

Considerações Finais

As políticas e práticas da EA tem vindo a ser configuradas por princípios de educação inclusiva, apontando para a construção de cenários formais educativos mais oportunidades para todos. No entanto, esta investigação mostra-nos que, para que esses cenários sejam construídos, é necessário garantir equidade no acesso a uma educação de qualidade, que desenvolva o *empowerment* dos estudantes. Como evidenciamos, no que aos surdos adultos diz respeito, é premente que a Escola afirme políticas de EA multiculturais, que propiciem a emergência de representações sociais mais valorizadoras da diversidade linguístico-cultural que lhes é própria, favorecendo

o sucesso académico e social dos surdos. Urge derrubar barreiras, propiciando o recurso a um currículo multicultural, que reconheça e valorize a diversidade de culturas em que os surdos participam, facilitando as transições entre as culturas. Assim, a Escola deve atuar como promotora de equidade, contribuindo para que o regresso dos surdos à Escola seja configurado pela inclusão e pela interculturalidade.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os participantes, que tornaram possível este trabalho. Agradecemos à Fundação para a Ciência e Tecnologia, que co-financiou este estudo, através de uma bolsa de doutoramento. Agradecemos ao Ministério da Educação, que concedeu uma equiparação a bolseiro.

Nota: Por vontade expressa dos autores este texto não segue o acordo ortográfico. Usamos a designação surdo e não Surdo por ser mais coerente com a lógica da língua escrita portuguesa, não discriminando outras minorias culturais, que se escrevem com minúscula.

Referências Bibliográficas

- Assembleia da República (AR) (2009).** Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. *Diário da República, I Série, n.º 146*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Baptista, A. J. (2008).** *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (1999).** *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- César, M. (2012).** *Educação especial: pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar*. *Interacções*, 8(21), 68-94.
- César, M. (2013).** Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006).** *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998).** Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks: Sage.
- Courela, C., & César, M. (2012).** Inovação educacional num currículo emancipatório: Um estudo de caso de um jovem adulto. *Currículo sem Fronteiras*, 12(2), 326-363.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1998).** *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003).** *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. C. (2010).** *O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilingue*. *EXDRA - Revista Científica*, 56-74. Acesso em Janeiro, 5, de 2011 em: http://www.exdrajournal.com/docs/N3/05A-maria-do-ceu_pp_59-74.pdf
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2011).** *European strategies of lifelong learning: a critical introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- ME (2008).** Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro. *Diário da República, I Série, n.º 4*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- ME(2012).** *Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente*. Acesso em Abril, 7, de 2013 em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=60#i>
- Melro, J. (2003).** *Escola Inclusiva: uma história de amor (nem sempre) bem contada*. (Dissertação de mestrado, documento policopiado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Melro, J.** (2010). *Do gesto à voz. Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes Surdos no ensino secundário recorrente nocturno* (Projecto de investigação de doutoramento, documento policopiado) Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Melro, J., & César, M.** (2010). Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos surdos. *Educação Inclusiva*, 1(2), 10-17.
- Moscovici, S.** (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr and S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 3-69). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pinto, J.** (2005). Debate sobre o ensino recorrente. *Aprender ao longo da vida*, 5, 43-50.
- Rodrigues, D.** (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Stake, R. E.** (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- UNESCO (1994).** *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO & Ministry of Education and Science.
- UNESCO (2010).** *Living and learning for a viable future: the power of adult learning. Confintea VI - Sixth international conference on adult education. Final Report*. Hamburg: UNESCO, Institute for Lifelong Learning.
- Vygotsky, L. S.** (1934/1962). *Thought and language* (Myshlenie I rech', Trad.). Cambridge MA: MIT Press. [Original em russo, em 1934]
- WORLD FEDERATION OF THE DEAF (WFD) (2013).** *Visions and goals for access to adult education for deaf people*. Helsinki: WFD. Acesso em Outubro, 3, de 2013 em: <http://wfdeaf.org/databank/policies/policy-visions-and-goals-for-access-to-adult-education-for-deaf-people>
- Zittoun, T.** (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII(2), 165-181.



**ATORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM PORTUGAL E NO BRASIL**

Mulheres negras e quilombolas: trabalho, resistência e identidades na diáspora afro-brasileira

Georgina Helena Lima Nunes

geohelena@yahoo.com.br

Universidade Federal de Pelotas/Faculdade
de Educação

resumo: Este trabalho decorre de pesquisas realizadas em comunidades quilombolas da região sul do Rio Grande do Sul (Brasil), mais especificamente nos municípios de Canguçu, Pelotas, Piratini e S. Lourenço do Sul. Estas inserções investigativas de natureza etnográfica, retratam a experiência de mulheres negras e quilombolas que, na relação com o trabalho agrícola, no interior das comunidades ou em serviços remunerados, revelam mecanismos por meio dos quais se tornam lideranças e mantenedoras de uma série de fazeres que atribuem às tarefas manuais e artesanais dimensões estéticas permeadas de um senso de utilidade/sustentabilidade, de uma religiosidade que não se institucionaliza em religiões, de um senso de preservação ambiental, enfim, sobrevivências de uma ancestralidade feminina e negra que se recriaram nas diásporas africanas, favorecendo que, aliada à sobrevivência material que o trabalho gesta frente às históricas dificuldades econômicas das populações negras, sejam também apontadas ações que tencionam a hegemonia branca - masculina e feminina - e as relações de gênero. Tais mulheres protagonizam a luta por regularização fundiária e por escola; apontam, também, perspectivas educativas que formatam modelos pedagógicos de educar e educar-se para/na vida, em dimensões curriculares que não sejam pautadas por uma concepção de educação sob os moldes etnocêntricos.

Palavras-chave: mulheres negras, trabalho, educação.

Introdução

[...] o princípio feminino, sendo mais que privado, uterino, pertence à esfera onde brotam e fervilham ensinamentos como tramas a tecer verdades não tão públicas. [...] a mulher trama. A mulher negra contorce conspirações de sobrevivência. ‘O lado oculto da lua’ fermentado nos becos, vielas, favelas, nas portas dos fundos, nos ventres/quintais. Lá onde brotam incessantemente frutos/meninos a sorver ensinamentos como seiva generosa e nutritora da Terra-Mãe (Nascimento, 2008).

Pensar a feminilidade negra na relação com o trabalho — de todas as ordens, seja este manual e/ou intelectual, dificilmente cindido, pela natureza dinâmica com que fazem a roda da vida girar — pressupõe atrelar, a toda e qualquer reflexão, elementos que questionam o totalitarismo com que se analisa, entre tantos aspectos, as exclusões de ordem sócio/econômica, de gênero e étnico-racial, que singularizam homens e mulheres. Fazem-nos crer na inexistência de contradições em tais processos, bem como a impossibilidade de tensões e rupturas de uma ordem de dominação que, ainda que seja hegemônica, não impede que os sentidos de ser mulher, *tornar-se mulher*¹ no âmbito de determinadas experiências, na contramão, se recriem.

1. A Especificidade de ser mulher negra trabalhadora

A especificidade do ser mulher negra e trabalhadora se apresenta, com certa regularidade, ora nos dados estatísticos² que revelam a situação com que a mesma se encontra na base da pirâmide social porque se trata de “[...] um contingente de aproximadamente 50 milhões de brasileiras que, em sua maioria, experimentam

1 A expressão *tornar-se mulher* refere-se à clássica afirmação de Simone de Beauvoir em “O segundo sexo”, que aparece em muitas correntes feministas que trazem como pano de fundo a crítica à ideologia do patriarcado que justifica as condições femininas como consequência de um processo de ordem natural, biológica, portanto, e não como uma construção social.

2 “No que diz respeito à renda média, o contingente das mulheres negras distancia-se bastante tanto das mulheres brancas quanto dos homens negros e dos homens brancos. Em 2008 a renda média das mulheres negras era de R\$ 383,39; seguida da renda dos homens negros, R\$ 583,25; das mulheres brancas, R\$ 742,05; e dos homens brancos, R\$ 1.181,09 (Ipea, 2008) (Heringer & Silva, 2011: 281).

no cotidiano precárias condições de vida” (Heringer & Silva, 2011: 273), ora nos estereótipos e representações que as cercam e que, de algum modo, justificam os lugares e não-lugares a elas conferidos no mercado de trabalho, em que a “boa aparência”, por exemplo, torna-se fator de seletividade; para além da questão fenotípica, agregam-se elementos da ordem da “racialização da sexualidade [...] efeito de gerações de abusos sexuais seguido de calúnias contra a reputação das mulheres negras” (Bankole, 2009: 260) que a tornam, para além de fenotipicamente “inferiores”, também, moralmente.

Por conta de especificidades não apenas desvalorativas mas, também, da negação dos atributos relativos à luta, resistência e referências ancestrais das mulheres negras, valorativas enquanto identidade étnica, emerge um movimento que não é contrário às reivindicações universalistas do feminismo mas que questiona em que medida se faz necessário envolver as questões relativas ao gênero a outras formas de opressões (Carneiro, 2012), uma vez que “o movimento feminista ou de mulheres que tem suas raízes dos movimentos mais avançados da classe média branca, geralmente ‘se esquece’ da questão racial [...]. Este tipo de ato falho [...] tem raízes históricas e culturais profundas” (Gonzales, 2008: 37).

As raízes históricas e culturais que relacionam a questões de gênero ao racismo³ deve ser, na concepção de Bonfim (2009: 223), analisada a partir de uma profundidade histórica que contemple

[...] além do marco da escravização da mulher negra no Brasil – marco geralmente dissociado das elaborações históricas anteriores ao século XV –, sem deixar de dispensar atenção à importância desse processo como momento fundamental de *reelaboração* da imputação de subalternidade para esse grupo de mulheres num contexto territorial, social, político e histórico.

³ Taguieff (1997: 7-9) chama a atenção no sentido de dizer que “nem o estudo do racismo nem a luta contra as suas formas actuais poderão basear-se simplesmente numa definição do tipo: ‘o racismo é a doutrina que assenta na afirmação de uma hierarquia entre as raças humanas’. [...] na linguagem ordinária e no pensamento comum, parece ter-se feito insensivelmente a descoberta que de que o racismo podia manifestar-se de maneira não explícita, e, mais precisamente, que nós éramos frequentemente confrontados com modos de exclusão que ilustram alguma coisa com o racismo sem raça (s), sem a menor referencia a categorias sociais definidas”.

As elaborações históricas anteriores ao tráfico transatlântico, embora temporalmente tão longínquas, apontam que a

[...] degradação brutal da posição da mulher africana na sociedade acontece somente com o tráfico negreiro e a escravização *racial* dos africanos no oriente médio (século IX a XVI). Foram essas ocasiões em que para a mulher africana *escravizada*, operou-se uma mudança total de perspectiva na direção da coisificação: mulher-objeto, mulher-sexo, mulher labor [...]. É nesse período que a subalternização da africana é articulada ao status de *escrava*, em uma ordem social em que *ser mulher* e *ser negro* anunciavam uma suposta inferioridade de gênero e raça [...] (Bonfim, 2009: 225).

Bonfim (2009), ao afirmar que diversos estudos apontam que, anterior a processos de colonização do continente africano, muitas sociedades africanas eram matricêntricas, com elevada posição social da mulher, faz com que a autora analise a situação da mulher afro-brasileira a partir de um duplo processo: seu desfazimento e sua reconstrução na diáspora negra brasileira.

Neste sentido,

[...] sua matriz civilizatória enraizada poderia ser o instrumento pelo qual a própria mulher negra se forjaria na nova sociedade.[...] Ela fez que fosse possível, ao menos, a reelaboração de algumas de suas práticas culturais: religiões de matriz africana, danças, músicas, modo de vestir e de falar, arranjos familiares matricêntricos, relação não tabuízada com o corpo. Essas reelaborações constituíram-se em brechas estabelecidas na estrutura social, segundo a dinâmica dominação-resistência (Bonfim, 2009: 239).

Na dinâmica dominação-resistência desta situação, algumas mulheres negras e quilombolas, no contexto de seus territórios e fora deles, não reduzem suas práticas de trabalho a processos de subalternidade tal qual seria a lógica do que lhe é socialmente conferido enquanto mão-de-obra negra e, conseqüentemente, barata, alijada de direitos sociais⁴.

⁴ A síntese dos Indicadores Sociais de 2009 destacou que 54,1% das mulheres negras e 60% das mulheres pardas trabalham sem carteira assinada (Heringer & Silva, 2011).

No subterfúgio das práticas cotidianas, as mulheres negras têm transformado suas fragilidades em força, se constituindo, no dizer de Bankole (2009: 264), “quase um rito de passagem necessário para a mulher”, que se recria a todo o momento tendo como parâmetro suas

[...] experiências, seu conhecimento, sua perspicácia, suas observações, e assim por diante, construindo-se meio a opressão racial, de gênero e de classe. A transformação torna-se um catalizador quando as noções interiorizadas de inferioridade e inadequação são consumidas por um senso de propósito e vitalidade (Bankole, 2009: 264).

Neste momento, dialogo com algumas mulheres das comunidades remanescentes de quilombo do Rio Grande do Sul, mais especificamente com as mulheres da região sul do estado, cujos quilombos localizam-se nos municípios de Canguçu, Pelotas, Piratini e São Lourenço do Sul.

Este encontro tem-se dado através de ações de cunho acadêmico e político, por intermédio de atividades no campo da extensão universitária e de pesquisas de caráter quantitativo e qualitativo.

No entanto, as experiências destas mulheres, de forma diversa e ao mesmo tempo similar, trazem histórias de sua inserção no mundo do trabalho que, em primeira estância, revelam os sentidos de um trabalho que só pode ser descrito por elas mesmas, uma vez que são sentidos que se reconstroem na relação com o território, na relação com os patrões e patroas e na relação com um saber insurgente do que significa ser negra e quilombola em uma sociedade que tão pouco sabe o que significa um quilombo que não comporta as concepções demarcantes e restritivas que o veem como um grupo de negros e negras fujonas, que vivem isoladamente, alijadas de lógicas que lhes atribuem, pejorativamente, a ideia de serem resquícios, sobras da escravidão.

Para O’Dwyer,

contemporaneamente [...] o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea [...] consistem em grupos que desenvolveram

práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio [...] (2002: 18).

2. Mulheres negras quilombolas

Brevemente diria que a questão quilombola começa a ter certa visibilidade a partir do Decreto 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que diz o seguinte: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

A partir desta conquista, outros dispositivos legais, tais como o Decreto 4887/03, no seu artigo segundo, que define juridicamente o que é uma comunidade quilombola, potencializa a luta que, secularmente, contou apenas com estratégias próprias para resistir em um território que não é apenas físico, mas, cultural, espiritual e político. O decreto diz o seguinte:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Sucessivas gerações de mulheres negras estão, ainda nos dias de hoje, ligadas aos trabalhos domésticos remunerados e, conforme a realidade quilombola, trabalham, igualmente, em suas terras procurando, a cada dia, melhores condições de sustentabilidade tão apenas no quilombo; as mulheres são donas de uma herança de trabalho que, pelas suas próprias forças de resistir, brigar, ensinar e cuidar, vão, aos poucos, mudando cenários sociais não apenas para elas próprias como para toda a sua família.

No contexto das comunidades quilombolas, as mulheres também são aguerridas lideranças na busca pela regularização fundiária, processo que, na grande maioria das vezes, é tenso, violento porque mexe com os valores atribuídos à terra como terra de negócio, exploração, enfim, de uma produtividade lucrativa ao agronegócio, às grandes multinacionais, ao latifúndio, que, historicamente, tem transformado

a biodiversidade agrícola em uma monocultura onde não cabe espaço para forma alguma de diversidade.

Neste contexto de luta, quilombolas como a D. Maria, liderança da C. Q. Maçambique (Canguçu/RS), entende o futuro na relação com o trabalho porque “[...] não se pensa em futuro sem se pensar em trabalho, não adianta, não tem um sem outro”.

Esta dimensão de futuro está, condicionada, também, às narrativas que contam um passado em que as mulheres negras eram disputadas pelos patrões e patroas que entregavam o cuidado dos seus filhos às “mães pretas”; tal reconhecimento serve, em alguns aspectos, para recuperar um pouco da autoestima em contextos onde a sobrecarga de estereótipos negativos e o controle não é amenizado, mesmo para aquelas que são “boas no trabalho”.

Ainda que o trabalho doméstico, a exemplo do cuidado⁵ de crianças, tarefas relegadas às mulheres negras desde os períodos coloniais, na maior parte das vezes, não por escolha mas como única opção, neste trabalho são empreendidos doses de afetividades e, também, de resistência a processos discriminatórios, depreciativos, racistas.

Muitas das mulheres negras e quilombolas agregam às suas atividades de cuidar, os saberes advindos de seus ancestrais no trato para com as ervas, benzeduras e rezas; comprazem-se em fazer o bem não apenas a pessoas de todas as idades mas também na defesa do território quilombola, que é lugar de trabalho, que é lugar de cultura, que é o lugar do sustento de todas as ordens.

Este saber, que advém da relação intrínseca com o meio natural que compõe a paisagem dos quilombos rurais, estabelece uma relação com o trabalho que despende o uso restrito da força de trabalho. O ato de trabalhar, nas inúmeras condições a que foram sujeitas as populações negras, sempre extrapolou a materialidade das relações sociais estabelecidas.

São evocados, por exemplo, desde os períodos do trabalho enquanto trabalho

5 Existe toda uma discussão acerca das questões de gênero e do cuidar, que não se restringe a espaços fora de casa, mas, também, ao cuidar familiar; o trabalho como empregada doméstica, na maior parte das vezes, é conciliado com a tarefa de cuidar sem obter este reconhecimento específico (Hirata, 2011). Cabe ressaltar que o trabalho doméstico é uma ocupação de mulheres – 1% de homens e 17% mulheres em um total de 6,7 milhões de trabalhadoras – e, principalmente, de mulheres negras sendo estas ocupantes de um total de 21,8% destes postos de trabalho frente a 12,6% das mulheres brancas (Pinheiro & Madsen, 2012).

escravo formal e legal, a possibilidade do canto enquanto forma de protesto, reivindicação e acalanto; têm-se inúmeros registros acerca dos cantos de trabalho. Tal parêntese é aberto no sentido de retratar algo que é peculiar às populações negras, às mulheres negras em especial, enfim, àqueles e àquelas que nas diásporas recriam as áfricas forçosamente deixadas para trás em virtude do tráfico.

Algumas formas femininas de estar no mundo revelam o quanto os direitos sequestrados antes e pós-Abolição, são permanentemente buscados valendo-se de mecanismos que desautorizam as lógicas pré-concebidas relegadas à fragilidade feminina.

São frágeis sim, dentro de um contexto que é indiferente à cor de pele, dentro de um contexto que é da condição humana independente dos arquétipos concebidos para homens e mulheres. Existem, no entanto, as fragilidades femininas, historicamente construídas, que não são atributos das mulheres negras:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estão falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar (Carneiro, 2012: 6).

As demonstrações de força e vitalidade que se inscrevem no corpo destas resistentes mulheres, não são de cunho biológico, parece-me que são construções decorrentes das experiências sócio-culturais que as reestruturam em contextos em que o lutar se sobrepõe à precariedade das condições materiais de existência porque esta – a luta – é a condição primeira de garantia da vida, principalmente para estas que, na grande maioria dos lares brasileiros, são as chefes de família.

A história dos quilombos comporta muitas dimensões, mas pode-se afirmar que, desde a sua gênese, a proposta sempre foi de contraposição à ordem vigente no que tange à relação com o/s poder/es instituído/s. Como lugar de acolhida àqueles(as) cuja força opressora do sistema vigente ou os empurraria para o risco de forjar a liberdade ou os deixaria à mercê da quantidade de tempo que, tal qual uma

mercadoria, teria “uso” até imediatamente ser trocada. A coisificação de pessoas implicava, acima de tudo, em uma série de sistemas coercitivos de modo a escravizar corpos e mentes tentando apagar todas as marcas que remetessem à liberdade de ser e agir.

Contudo, existe uma sobrevivência cultural negra nas comunidades quilombolas que conferem às suas lutas sociais uma *ousadia* em querer manter o território como um lugar de uso comum, com respeito à biodiversidade, com adequações entre o tradicional e o moderno como forma de manutenção de um tempo e ritmo de vida próprios que não é urbano nem ocidental.

Ainda que “a ideologia liberal na sua vertente política e econômica (trabalho assalariado e direitos de cidadania)” (Mattos, 2005: 17) não tenha se efetivado para grande parte da população negra e quilombola como antítese à escravidão e promessa de liberdade, as liberdades possíveis são experimentadas na disputa por um modo de vida resistente e educativo para uma sociedade consumida na sua forçosa necessidade de consumir produtos, comportamentos, princípios e valores.

No campo do trabalho, tais condicionamentos se explicitam e, se tratando de trabalho de mulher, ainda faltam elementos para entender a forma política como estas estão abrindo espaços sem perder de vista especificidades que só podem ser compreendidas à luz de uma racionalidade que não ignora a presença da ancestralidade africana como interveniente neste processo de afirmação de gênero e negritude, extremamente complexo para um país que exportou um grande contingente de mão de obra negra, cerca de quatro milhões e quinhentas mil pessoas e relutou muito, tornando-se o último país a decretar o fim da escravidão.

A força de trabalho feminina e negra, uma vez liberta oficialmente, poderia ser compreendida

como o fim da coação não como estrutura de controle de mão de obra que precisasse ser analisada a seu próprio modo. Estas dificuldades conceituais e analíticas podem surgir, em parte, devido ao fato de que a noção de liberdade não está no passado nem em outro lugar; é o terreno histórico que habitamos hoje em dia, o sistema que governa nossa vida, nosso meio de vida e nossa consciência (Cooper, 2005: 42).

As mulheres quilombolas têm sido presença em diversificadas atividades de trabalho ou políticas. Elas desafiam e se desafiam na medida em que, frente a tantas lidas, conseguem colocar-se como protagonistas de seus destinos ainda que

os mesmos sofram ação de um conjunto de forças instituído cujas brechas para adentrar este bloco monolítico do poder – branco e masculino – não dependa apenas de sua capacidade de ousar.

Registra-se, em plena vigência da escravidão, a presença de mulheres (Graham, 2005; Finch&Nascimento, 2009; Mott, 1988) que desafiaram a opulência dos senhores e das leis: denunciaram, resistiram e disseram não às formas de violência física e simbólica

Negavam, muitas das vezes, silenciosamente, agindo taticamente com as ferramentas de ordem material e espiritual que dispunham; negavam com escritos poéticos, romances, cartas, em períodos que jamais concederiam às mulheres negras a possibilidade de inscreverem-se na história sem ser por seus atos mais asseverados como muitos registros apontam para assassinatos, envenenamentos e, até mesmo, a entrega de seus filhos ao Órum (céu) como forma de liberdade que não seria mais represada pelas mãos e leis da escravidão, assumindo, então, a autoridade de mãe no sentido de dizer que, apenas quem traz ao mundo pode, igualmente, reconduzir a outros mundos, à terra mãe, ao mundo africano.

São muitas as mulheres de todas as áfrias, de todos os tempos e de todos os brasis, que reescrevem a história da diáspora negra e feminina. Toma-se como exemplo o feito de *Esperança Garcia*, uma mulher escrava, moradora em uma das dezenas de fazendas que com a expulsão dos Jesuítas, passaram para a administração governamental e que, em 1770, escreveu uma carta ao Governador do Piauí denunciando os maus-tratos de que era vítima por parte do feitor da fazenda. Esta carta é reconhecida no Brasil como a segunda carta mais antiga até agora, manuscrita e assinada por uma escrava negra e que revela não só os sofrimentos a que estavam condenados os negros e negras escravizados, como o fato de no Século XVIII haver mulheres negras alfabetizadas, que politicamente buscaram seus direitos e denunciar às autoridades da época as violências sofridas. *Esperança Garcia*, até então desconhecida, passou a simbolizar o ideal de liberdade dos negros do Piauí tendo um hospital em seu nome e a escolha do dia da escrita da carta (6 de setembro), por determinação legal, o dia em que se comemora o Dia Estadual da Consciência Negra (Mott, 2012).

Este longo parágrafo acerca de *Esperança Garcia* é um entre-lugar para novamente me reportar a essa vivência sulina que é temporalmente e geograficamente diversa a que foi descrita, mas, com traços fortes de similaridades no que tange à coragem em

denunciar e combater os desassossegos sofridos decorrente da raça/etnia, gênero e posição social.

Encaminhando-me para fechar a escrita, vêm-me sucessivas lembranças que exacerbam, sobremaneira, a minha capacidade reflexiva e de compreensão acerca dos diversos movimentos que as mulheres negras e quilombolas desencadeiam no sentido de perceber a complexidade das relações a que estão sujeitas. Tem-se muitos limites teóricos, conceituais e analíticos em virtude da produção etnocêntrica que ainda é hegemônica, para que se possa dar passos significativos, para que além da denúncia, das condições de não-privilégio decorrentes da branquidade⁶ e masculinidade como sistema classificatório e, portanto, excludente, anunciar uma diversidade de elementos que tornam, pelo menos, mais *esperançoso* o vasto caminho a percorrer em relação à equidade social.

De *Esperança Garcia* chego à *Zilda Esperança*, uma menina de colo – que conheci na barriga e, posteriormente, em uma mesa de abertura de uma atividade acadêmica⁷ – que estava nos braços de sua mãe, D. Maria da C.Q. Fazenda Cachoeira (Piratini, RS), sendo amamentada.

D. Maria é mãe de dez filhos, fora os tantos outros que se tornam filhos/as quando ela os traz ao mundo pelas suas mãos de parteira. É liderança da comunidade, trabalha na lavoura, constrói casas, caminha para todos os lados acompanhada dos/as filhos/as; tem uma postura muito participativa em todas as ocasiões que a vi; a C. Q. Fazenda Cachoeira é uma das comunidades da região sul que está em processo de regularização fundiária e, frente a isto, desafios são lançados em termos de um maior acesso a direitos básicos tais como saúde, educação, condições de transporte e, acima de tudo, respeito. Casos de pessoas que vão a óbito por falta de assistência

⁶ Segundo Steyn (2004: 115), “[...] a branquidade, constructo ideológico extremamente bem-sucedido do projeto modernista de colonização, é, por definição, um constructo do poder: os brancos, como grupo privilegiado, tomam sua identidade como norma e o padrão pelos quais outros grupos são medidos”.

⁷ Atividade de abertura dos Seminários constituintes do Projeto Cultura, Terra e Resistência: matrizes por onde construir materiais didáticos para quilombos, realizados pela Faculdade de Educação/UFPel e financiados pelo MEC/SECADI, no Município de Canguçu, em abril de 2010, que tinha por objetivo, junto a intelectuais que tratam acerca da temática da educação das relações étnico-raciais e quilombos, comunidades quilombolas e professores/as da educação básica dos municípios de Piratini e Canguçu, construir a “matéria-prima” pedagógica que faria parte de um livro e DVD temáticos destinado aos anos finais do ensino fundamental.

médica e uma dura realidade da comunidade cuja falta de direitos de cidadania faz jus à serra que é caminho até a chegada da comunidade: Serra das Asprezas que serve como metáfora às rugosidades, para uma vida áspera sob o ponto de vista das condições de dignidade, enfim, de uma existência minimamente assistida sob o ponto de vista de políticas públicas.

As mulheres quilombolas têm realizados movimentos muito contundentes pela forma com que elas têm encaminhado as questões do grupo a que pertencem/representam e tomado atitudes agregadoras dentro da própria comunidade em relação à exigência de uma educação escolar para si próprias, para os/as filhas e conseqüentemente a entrada em postos de trabalhos que revertam em investimentos para o quilombo

No processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, cujo texto final foi aprovado em junho de 2012 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado em novembro do mesmo ano, foram realizadas audiências públicas em três estados brasileiros: no estado do Maranhão aconteceu em Itapecuru Mirim, na Bahia em São Francisco do Conde e no Distrito Federal em Brasília. As populações quilombolas foram unânimes em afirmar que existe um princípio educativo que tem sido a garantia da existência secular das mesmas e, assim sendo, tratar de escola, saberes, conteúdos, conhecimentos e pedagogias destinadas a jovens, adultos, crianças e idosos, significa, acima de tudo, não desvinculá-las da maneira como até então a educação tem se processado no interior do quilombo. Obviamente a escola e comunidade são instâncias diferenciadas, no entanto, o diálogo entre estes dois contextos é fundamento para pensar um espaço de educação formal na sua ação política e humanizadora das relações e, por isso, educativa no confronto ao racismo, homofobia, sexismo e intolerância religiosa.

Na reivindicação por escolas, creches e durante o processo de construção das diretrizes, lá estavam as mulheres, com suas intervenções aguerridas e que dificilmente estão centradas na sua capacidade de acumular poder para si, mas, sim, um poder matrilinear que potencializa o grupo, característica essa que é feminina, negra e de raiz ancestral africana.

A demanda por escola implica na possibilidade de ampliar o campo das profissões levando consigo um traço identitário que lhes permita estar em outros contextos sem se deixar de ser e, também, interferir na forma como se constroem visões de mundo menos estereotipadas em relação às diferenças e as hierarquias que delas

se derivam. O agregar às profissões aspectos de como se constituem mulheres negras e quilombolas significa não negligenciar

[...] suas experiências, seu conhecimento, sua perspicácia, suas observações, e assim por diante, construindo-se meio à opressão racial de gênero e de classe. A transformação torna-se um catalisador quando as noções interiorizadas de inferioridade e inadequação são consumidas por um senso de propósito e vitalidade (Bankole, 2009: 262).

As quilombolas trazem as histórias de serem parteiras, muitas vezes, de seus próprios filhos; posteriormente as suas crianças e tantas outras que trouxeram ao mundo, passam a acompanhá-las desde muito cedo, muitas delas seguras ao seio materno, sorvendo a vitalidade daquelas que desobedeceram em ficar e continuar no mundo através delas.

A necessidade de enfrentar as situações adversas a que estão expostas, tornam-se visíveis algumas heranças culturais que se transformam em atitudes políticas e fortalecem identidades, por isso, acredita-se que *Zilda Esperança*, que desde o seio acompanha a sua mãe, possivelmente irá viver uma infância cheia de desafios e fará parte de uma geração de mulheres que, talvez, ainda repita as práticas de sua mãe e da outra mulher-esperança.

Contudo, atravessam-se séculos e parece que a esperança tem sido feito, radicalmente, de uma espera, não passiva, porque a cada geração a mesma vai sendo revitalizada... a menininha suga do seio da mãe e, retomando a epígrafe que deu início a esta escrita, é das quilombolas, também, “onde brotam incessantemente frutos/meninos a sorver ensinamentos como seiva generosa e nutridora”⁸.

⁸ Excerto da epígrafe que abre este texto.

Referências Bibliográficas

- Bankole, K.** (2009). Mulheres africanas nos Estados Unidos. In: E. do Nascimento (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* (p.253 a 276). São Paulo: Selo Negro.
- Bonfim, V. M. da S.** (2009). A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. In E. L. do NASCIMENTO (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* (p.219 a 249). São Paulo: Selo Negro.
- Carneiro, S.** (2012). *Enegrecer o feminismo*. Acesso em agosto, 22, de 2012 em <http://www.bibliotecafeminista.org.br>.
- Cooper, F .et. al (Orgs.)** (2005). *Além da escravidão. Investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileir.
- Finch, C. S.; Nascimento, E. L.** (2009). Abordagem afrocentrada, história e evolução. In E. do Nascimento (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* (p.37 a 70). S. Paulo: Selo Negro.
- Gonzales, L.** (2008). Mulher Negra. In E. L. do Nascimento (Org.), *Guerreiras da natureza. Mulher negra, religiosidade e ambiente* (p.29 a 48). São Paulo: Selo Negro.
- Graham, S. L.** (2005). *Caetana diz não: história de mulheres da sociedade escravista brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Heringer, R. & Silva, J.** (2011). Diversidade, Relações Raciais e Étnicas e Gênero no Brasil Contemporâneo. In L. L. Barsted & J. Pitanguy (Orgs.), *O progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010* (p.268 a 298). Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres.
- Hirata, H.** (2011) O trabalho do cuidado (care) em perspectiva comparada: França, Japão e Brasil. In: M. A. Abreu (Org.). *Redistribuição, Reconhecimento e Representação: diálogos sobre igualdade de gênero* (p.83 a 108). Brasília: IPEA.
- Mattos, H.** (2005). Prefácio. In F. Cooper al (Orgs.). *Além da escravidão. Investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação* (p.13 a 30). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mott, M. L. de B.** (1988). *Submissão e resistência: a mulher na luta contra a escravidão*. São Paulo: Contexto.
- Mott, M. L. de B** (2012). *Entrevista com Prof. Dr. Luiz Mott*. Acesso em agosto, 25, de 2012 em <http://www.overmundo.com.br>
- Nascimento, G. M.** (2008). Grandes mães, reais senhoras. In: E. L. do Nascimento (Org.). *Guerreiras da natureza. Mulher negra, religiosidade e ambiente* (p.49 a 63). São Paulo: Selo Negro.

- O'Dwyer, E. C.** (2002). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Associação Brasileira de Antropologia
- Pinheiro, L. & Madsen, N.** (2012). *As mulheres negras no trabalho doméstico remunerado*. Acesso em agosto, 20, de 2012 em <<http://www.ipea.gov.br>>.
- Steyn, M.** (2004). Novos matizes da “branquidade”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: V. Ware (Org.), *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamound.
- Taguieff, P-A.** (1997) *O Racismo*. Lisboa: Biblioteca Básica da Ciência e da Cultura.

O PROEJA: suas propostas e as condições de permanência ou abandono do jovem e adulto

Angela Maria Corso

amcorso@hotmail.com

Universidade Estadual do Centro Oeste

Adriana de Almeida

Universidade Federal Fluminense

Mônica da Silva RIBEIRO

Universidade Federal do Paraná

Resumo: Esse artigo pretende apresentar o resultado de estudos sobre o processo de implantação do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A finalidade constituiu-se em problematizar as causas para a permanência e evasão dos jovens e adultos, a partir da análise dos princípios desse programa, dedicando-se em especial, à categoria trabalho, pois essa aparece como fundamento teórico-prático dessa proposta. A metodologia consta de análise documental, entrevista com Coordenadores e professores do Curso, questionário semi-estruturado com os alunos evadidos e observações sistemáticas nas oficinas e visita às escolas que ofertaram o PROEJA. Para discutir a categoria trabalho, recorreu-se a fontes documentais - o documento base, o documento orientador e a proposta pedagógica de um dos cursos ofertados no estado do Paraná. A discussão foi realizada com base em autores que em algum momento dedicaram-se ao estudo dessa categoria. Realizou-se, ainda, entrevista semi-estruturada com professores que atuam no Programa. Essa investigação empírica permitiu desvelar algumas tipologias das representações

do trabalho, que apontam para limites e alguns avanços no entendimento da proposta do PROEJA. No que concerne à evasão verificou-se as seguintes situações para o comprometimento da efetividade do Programa: a restrição orçamentária, a falta de condições infra-estruturais das escolas, a falta de efetivação dos quadros docentes, a pouca efetividade da formação continuada. Também o trabalho, os problemas pessoais e a distância da escola apareceram como motivadores da evasão escolar no questionário aplicado aos alunos evadidos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, Proeja, trabalho e educação.

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Proeja, foi criado pelo Decreto nº 5.478/2005, para atender a demanda de jovens e adultos por meio da inclusão dos sujeitos considerados à margem do sistema. No entanto, esse decreto apresentava algumas limitações, pois restringia-se ao âmbito federal, desse modo, foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 que ampliou a sua oferta para todas as redes de ensino público.

Esse documento destaca a defesa de uma concepção política, “cujo objetivo está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral de formação” (Brasil, 2006: 35).

Nas nuances desse discurso, analisam-se a categoria trabalho enquanto princípio educativo e a evasão. A evasão constituiu-se um dos elementos cruciais do programa. A Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional (Setec) do Governo Federal chegou a elaborar, em 2009, um evento denominado “Diálogos do Proeja” na tentativa de propor ações para que os índices de evasão no Proeja fossem reduzidos.

O *trabalho* permaneceu como categoria central nas discussões do Proeja, no entanto, a sua incorporação no interior das instituições escolares ocorreu de formas diversas. As representações do trabalho são apresentadas e debatidas neste artigo, com ênfase na discussão teórica e empírica desse conceito, em especial, a partir das proposições dos documentos oficiais e da entrevista realizada com os professores do PROEJA e com os alunos do Programa.

As pesquisas foram realizadas em um estado brasileiro, pioneiro na implantação do programa. O Curso Técnico investigado foi Administração, por constituir-se a área mais ofertada no estado do Paraná. A metodologia constou de análises dos documentos oficiais, observações e participações nos eventos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado e entrevistas aos coordenadores, professores, jovens e adultos do Proeja.

1. O trabalho nos documentos oficiais do Proeja

O *trabalho* é uma categoria repleta de contradições e vem sido assumida ou negada como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, ou seja, de um lado, apresenta-se como categoria fundante do ser humano, e de outro, como atividade que aliena e desumaniza o sujeito trabalhador.

O documento orientador da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Paraná – PROEJA, elaborado pela Secretaria de Educação do Paraná com intenção de subsidiar a discussão com os Professores e Coordenadores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos e a elaboração das propostas pedagógicas dos cursos do Proeja, apresenta como eixo articulador desta proposta de ensino o trabalho como princípio educativo:

A categoria trabalho foi fortemente atrelada ao discurso da política de implantação do PROEJA no estado do Paraná, como possibilidade de superar a dualidade entre a formação específica e a formação geral, no sentido de deslocar o foco de uma formação voltada ao *mercado de trabalho* - uma educação voltada à formação da mão-de-obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos (Nosella, 2002: 33). – para uma perspectiva de formação integrada, voltada para o *mundo do trabalho* – entendendo o mundo do trabalho como a relação social fundamental em dada sociedade, a qual não se reduz meramente à ocupação, tarefa empregatícia, mas que ao mesmo tempo não as exclui, abarcando, assim, o conjunto das relações produtivas e culturais. (Frigotto, 2002: 24)¹

¹ Para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, valemo-nos, também, do conceito de mundo de trabalho (Hobsbawm, 1987), que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. (Ciavatta, 2005: 90)

(...) tomar o trabalho como princípio educativo, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade requer, uma sólida formação geral fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade e uma organização curricular que promova a apropriação dos saberes científicos e culturais tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos. (Paraná, 2007: 19).

Apesar da definição da perspectiva de superação de uma formação voltada apenas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, a afirmação de uma formação para o mundo do trabalho, é necessário destacar que em momento algum os Documentos Oficiais explicitam esta diferença entre as duas (pro)posições.

O Documento Base, ao definir os fundamentos político-pedagógicos do currículo do Proeja, afirma apenas: “(...) Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.” (Brasil, 2006: 32). Esta afirmação suscita duas observações. Primeira, o não desenvolvimento dessas duas posições não esclarece ao leitor que a formação para o mundo do trabalho busca a superação de uma formação diretamente direcionada ao mercado de trabalho, pois, entende-se que esta última está relacionada a uma formação restrita a postos de trabalhos emergentes em um determinado momento, mas que logo desaparecem ou, ainda, que está relacionada aos interesses do mercado, suas necessidades de mão-de-obra qualificada para uma produção específica (Ciavatta, 2005). Segunda, superar uma formação para o mercado de trabalho na sociedade contemporânea requer uma compreensão dos mecanismos de enfrentamento ao capital, já que esta proposição é uma abstração contrária ao que rege a sociedade capitalista, ou seja, vai além do sentido genérico dado à referida proposta de “compreender e se compreender no mundo”.

O Documento Orientador, já na sua apresentação, diz assumir o PROEJA “com o compromisso de oferecer uma educação profissional que toma o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica levando em conta as diferentes contradições que o processo produtivo contemporâneo traz para a formação humana” (Paraná, 2007: 4). Em outros momentos o documento reafirma tal posição e o repete como o quarto princípio do PROEJA. Além disso, o proclama como um dos princípios norteadores deste programa no estado do Paraná: “o trabalho como princípio educativo, pelo entendimento de que homens e mulheres

produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (Paraná, 2007: 14).

No entanto, tais menções não resultam de um corpo teórico bem estabelecido. Os documentos tratam do “trabalho como princípio educativo”, mas não apresentam seus fundamentos teóricos. Não explicam o sentido dado pelos pensadores que teorizaram sobre tal concepção, principalmente, em Gramsci, já que foi ele que primeiramente usou esta categoria e explicitou melhor o seu sentido, como mostramos anteriormente.

Tal falta de rigor quanto à definição da categoria trabalho nos tópicos do Projeto Político Pedagógico no Documento Base põe, assim, uma contradição que prejudica o próprio programa, pois a concepção de trabalho como princípio educativo confunde-se com a perspectiva de formação para o mercado de trabalho, evidenciando, portanto, uma tendência em retomar a inserção profissional como meta, ou seja, o mercado de trabalho como principal objetivo. Desse modo, existe uma ruptura entre os princípios propostos (o que fazer) e a aplicabilidade no Projeto Político Pedagógico (como fazer) (Silva, Corso, Almeida, 2008).

No plano do curso técnico em administração, buscamos identificar como o “trabalho como princípio educativo” tem sido tratado neste plano. Na justificativa do curso foi possível encontrar apenas um trecho que nos permite fazer inferência à compreensão desta categoria: “Assim, este curso, possibilita uma nova forma de atendimento, onde o educando possa compreender o mundo compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida.” (Plano de Curso, 2007).

Nos objetivos também não se faz menção ao “trabalho como princípio educativo”, mas dentre os objetivos elencados percebe-se a presença de categorias que estão imersas ao que se entende por este princípio, entre eles os eixos ciência, tecnologia, cultura e a dimensão teoria-prática. No entanto, ainda de forma bastante frágil e sem fazer uma referência direta.

Constatamos também que a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, em vários momentos, é citada no Plano de Curso, entretanto, não há nem o aprofundamento do sentido dado a cada dimensão, nem a proposição desta articulação na organização curricular, ou seja, apesar dessas dimensões ganharem espaço no plano de curso, este espaço ocorreu de forma estanque, fragmentada, cada

dimensão com seus conteúdos específicos e trabalhados em tempo diferentes². Na maioria das vezes aparecem como complementação da ementa, e de forma isolada. Apenas como exemplo citamos a disciplina de Língua Inglesa. Nos conteúdos é possível visualizar um dos eixos – a cultura. No entanto, a ementa da disciplina não garante este eixo, nem a articulação com os outros eixos, que de forma alguma são incorporados nesta disciplina.

No entanto, em Gramsci, o tratamento dado a estes eixos – trabalho, cultura, ciência e tecnologia – aponta a necessidade de uma integração homogênea, ou seja, a não-dissociação entre ciência, cultura e trabalho é fundamental em toda proposta pedagógica que pretende uma formação unitária. No caso da proposta do curso, isso não ocorreu.

Na organização curricular ficou ainda mais difícil de encontrar referências ao “trabalho como princípio educativo”. Apenas os eixos – trabalho, cultura, ciência e tecnologia – aparecem em algumas disciplinas, e na maioria das vezes de forma dissociável.

Evidentemente, os limites na apropriação do “trabalho como princípio educativo” no Plano de Curso vêm ao encontro com a própria fragilidade do Documento Orientador, pois, como vimos apesar do documento definir como concepção do PROEJA o “trabalho como princípio educativo”, não deixa claro, conceitualmente, esta categoria, nem mesmo como esta poderia ser materializada na referida proposta de ensino.

No entanto, é possível apontar outros elementos que contribuíram com os limites da apropriação desta categoria no plano de curso investigado. Primeiro, os professores, orientados por quem coordenava a oficina de elaboração da proposta do curso, elaboraram a proposta a partir da proposta do ensino médio integrado regular. Isso facilitou um recorte e cola de uma proposta pronta. Segundo, uma significativa rotatividade dos professores nos encontros promovidos pela SEED, portanto, a maioria dos professores presentes na elaboração da proposta do curso não havia participado

2 É importante destacar que a incorporação desses eixos se deu em grande parte porque no primeiro dia do encontro a professora que ministrou a palestra de formação solicitou aos professores que na plenária final reservassem um tempo para avaliar se o plano de curso elaborado por eles incorpora os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Além dessa fala, em várias oportunidades a coordenadora da oficina lembrava a fala da professora ao que se referia a esta avaliação dos eixos.

dos primeiros encontros de formação e discussão sobre o Proeja. Terceiro, na elaboração do plano constatamos³ a predominância dos professores da área técnica (Ed. Profissional) em relação à base comum. E ainda, a quase ausência dos professores da Educação de Jovens e Adultos, pois de um grupo de trinta e seis professores que elaboraram a proposta apenas dois eram da Educação de Jovens e Adultos. Esta predominância de uma área sobre as outras pode ter dificultado a discussão e a apropriação das dimensões teoria-prática e dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia na proposta do curso pesquisado.

1.1 As representações do trabalho junto aos professores

As análises apresentadas a seguir foram efetuadas mediante a consideração das representações do trabalho dos professores desveladas no conteúdo da entrevista. Para realização das entrevistas buscamos fazer uma adaptação da técnica utilizada por Auler e Delizoicov (2002). A técnica consiste em elaborar um roteiro prévio para a entrevista partindo de algumas situações envolvendo a temática em questão. Estas categorias, bem como as próprias situações, foram retiradas do Documento Orientador do PROEJA no estado do Paraná, e dos Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do estado do Paraná. O grupo pesquisado foi composto por 10 professores do curso de Administração que, dentre os critérios - i) ser professor do curso técnico em Administração do PROEJA; e, ii) ter participado de alguma etapa do processo de formação do PROEJA promovido pela Secretaria de Educação do Estado – aceitaram participar da pesquisa.

Pelo conteúdo das entrevistas também identificamos dois marcos representativos: um que se refere aos sentidos do trabalho para os sujeitos entrevistados (professores) e outro o sentido do trabalho para a vida dos seus alunos. Este segundo

3 O grupo que elaborou a proposta do curso de Administração foi composto por trinta e seis professores, representantes dos Núcleos Regionais de Educação acima elencados. Os participantes compreendiam Coordenadores da Educação Profissional dos NRE's, Coordenadores da Educação Profissional na área de Ciências Contábeis, Administração, Economia, Pedagogia. Também faziam parte dos integrantes da oficina dois professores do Núcleo Comum na área de Língua Portuguesa e Arte, diretores dos Colégios onde será implantado o PROEJA e duas professoras representante da Educação de Jovens e Adultos. (Dados retirados do relato de observação realizado por mim e demais colegas do grupo de pesquisa – Adriana Almeida e Graziela Lucchesi Rosa da Silva)

sentido foi trabalhado sempre a partir da relação entre a escola e a qualificação profissional. Deve-se ainda destacar que a configuração geral da representação sobre o trabalho nos grupos de professores da base comum e de professores da base técnica é muito parecida, não apresentando diferenças que sejam passíveis de uma análise comparativa.

As análises das representações do trabalho realizadas nesta pesquisa sugerem que dos dez professores entrevistados apenas um (Professor 8) traz uma representação mais ampla, e não moralista do trabalho (como as do senso comum, observadas nas demais entrevistas e exemplificadas em nossa análise) e consegue discutir aspectos mais teóricos desta categoria. Também é interessante considerar que este professor foi o único que se posicionou teoricamente em relação a uma concepção de trabalho e mostrou ter uma compreensão do Documento Orientador do PROEJA, ao questionar o documento pela sua fragilidade de posição teórica:

A questão do trabalho como princípio educativo não foi evidenciada no conteúdo das entrevistas, pois apenas um professor relaciona uma das situações analisadas à compreensão do trabalho a este princípio. Todavia, sua manifestação nos parece apenas uma incorporação formal do discurso instituído pela Secretaria de Educação, pois, se o professor faz uma referência à compreensão do trabalho como princípio educativo, entretanto, em nenhum outro momento ele explicita a concepção desta proposição ao longo de na sua fala:

Então, praticamente, no meu entendimento, ele acaba remetendo ao trabalho como princípio educativo principalmente por essa integração que existe entre os elementos. O trabalho, a cultura, que eu entendo como esse conhecimento que as pessoas já trazem, é uma cultura geral, uma cultura de massa, mas é o que ele aprendeu em sua vivência. Então isso é cultural. A ciência que é o que a escola está trazendo, a tecnologia que eu vejo como inovação. Então se a escola der conta de intercalar, de integrar na verdade esses quatro elementos, tá pronta, tá pronta a educação profissional! (Entrevista P8. 10/12/2008).

Observamos nas entrevistas que os professores apontam para um esvaziamento do sentido do trabalho e do significado do trabalho como princípio educativo e ainda, em geral a ausência de compreensão da proposta do PROEJA. Os dados das entrevistas apontam algumas respostas, mesmo que superficiais, a nossa pesquisa, como:

que a maioria dos professores entrevistados tem uma representação próxima daquela que chamaríamos de *senso comum* do trabalho e ou ainda uma representação que afirma a dimensão técnica do trabalho, do trabalho qualificado como finalidade última para uma possível ascensão econômico-social do indivíduo.

O trabalho é visto como uma forma de ascensão social, onde o indivíduo que não tem “espírito empreendedor” aparece como técnica socialmente “desqualificada”, implicando aqui também todas as conotações pejorativas do termo. Essas representações, em grande parte dos casos, porém, dissimulam e deslocam o real a serviço das ideologias dominantes, justificando o fracasso profissional dos indivíduos na suposta incapacidade nata ou desinteresse dos mesmos. Às vezes, por detrás de uma representação aparentemente sem maiores pretensões se esconde uma vontade de poder, uma ambição, que dissimula o real vivido dos sujeitos.

Na nossa pesquisa, os professores entrevistados revelam uma representação de que ser ou estar se qualificando é condição suficiente para definir um profissional competente e com espaço no mercado de trabalho. As análises das representações dos entrevistados sobre trabalho como qualificação profissional indicam que o trabalho adquire um sentido positivo quando nele está contida a ascensão social ou a melhora da qualidade econômica dos alunos e deles próprios, sempre acenadas pelas vias do estudo e do trabalho, vistos às vezes como um projeto a ser cumprido ao longo de muitos anos. Nesta perspectiva, qualquer indivíduo pobre, mas desde que trabalhe e tenha qualificação técnica, pode ascender socialmente e encontrar um bom posto de trabalho. Tal representação do trabalho qualificado foi desvelada na fala de cinco dos professores entrevistados, ou seja, 50% dos entrevistados manifestaram representações do trabalho qualificado como forma de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos.

Cinco dos professores também manifestaram nas falas representações do trabalho como realização pessoal, que se aproxima da compreensão da dimensão ontológica do trabalho. É interessante observar que tal constatação se deu, em especial, ao núcleo que se refere aos sentidos do trabalho para os próprios sujeitos entrevistados. Conforme constatado no primeiro exemplo selecionado, o professor relaciona a escolha profissional como forma de realização pessoal e sucesso profissional. Porém não consegue verbalizar o que é trabalho. Parece que não materializa o trabalho porque a base do trabalho é à base do trabalho alienado.

1.2 A evasão enquanto elemento constituinte no processo de implantação do PROEJA

A evasão é um tema recorrente quando se abordam as questões fundantes do Proeja, elemento essencial para a compreensão da falta de entendimento da categoria trabalho, eixo central do Documento Base.

Vale ressaltar que uma das características da implantação era, justamente, identificar a demanda potencial dos sujeitos que fariam parte do Programa, no entanto, esse objetivo não foi atingido em sua completude, conforme demonstram as pesquisas supracitadas neste artigo.

Os sujeitos do Proeja, em sua maioria, constituíram-se por jovens e adultos, cuja a trajetória escolar demonstra interrupções no quesito idade/série, mas não compõem-se pelo abandono da escola, conforme demonstra-se na seguinte afirmativa em uma das entrevistas:

Eu moro meio longe do Colégio, então, tenho que pagar ônibus e fica muito caro e as vezes os professores faltam é muito difícil acompanhar gastava para não ter aula e chegava muito tarde em casa e eu já fiz um ensino técnico (Entrevista 16).

As entrevistas realizadas com 28 jovens e adultos do Curso Técnico em Administração do município de Curitiba, apresentam que a demanda “jovens e adultos sem o ensino médio” e “atividades sócio-econômicas do estado” não foram asseguradas por nenhuma pesquisa feita pela Secretaria de Estado da Educação, tampouco por uma ação efetiva para localizar esses sujeitos em seus territórios.

Observa-se que os dois motivos para realizar a matrícula no Curso que mais se destacam é a questão da profissionalização com 29% e o desejo de concluir os estudos com o percentual de 39%. Desses dados, 21% que pretendia se profissionalizar corresponde ao sexo feminino e 7 % ao sexo masculino. Esse panorama de intenções para cursar um Ensino Médio Técnico está em concordância com um dos objetivos expostos na Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Administração em Nível Médio na modalidade de Jovens e Adultos, que assim determina: “Propiciar a profissionalização por meio da compreensão das relações contraditórias presentes na vida social e produtiva” (Paraná, 2008: 2).

A categoria trabalho, associada à trabalho assalariado, é uma das razões pelas quais jovens e adultos não deram continuidade aos estudos e, conseqüentemente, conclusão do Curso Técnico Proeja. É comum nas falas dos sujeitos entrevistados a afirmativa de que abandonaram os estudos porque precisavam trabalhar e/ou porque encontraram um emprego, dessa forma não conseguiram conciliar trabalho e estudo.

Nota-se, portanto, que o distanciamento entre a gênese da perspectiva trabalho assegurada no Documento Base do Proeja, não é um entendimento único dos Professores, mas perpassa, também, na concepção de trabalho dos jovens e adultos.

Os dados demonstram que 32% dos entrevistados deixaram de freqüentar o Curso porque o horário das aulas é compatível com o horário de trabalho que realizam. Outro agravante é a questão tempo/calendário, a grade curricular prevê o curso em forma semestral e implica uma freqüência de 75% nas aulas. Desse modo, é impossível dar continuidade aos estudos, uma vez que o PROEJA não prevê horário para reposição de aulas. Outro agravante nessa questão, diz respeito as formas de recuperação dos estudos, pois a Proposta Pedagógica prevê uma recuperação concomitante de conteúdos, o que significa que caso o aluno venha a perder as aulas, essa recuperação acontece no período das aulas durante o semestre, não sendo possível ao aluno que necessitou faltar e/ou chegar atrasado, devido ao seu horário de trabalho, recuperar de maneira efetiva os conteúdos não aprendidos em outro momento que não seja o período noturno.

Percebe-se ainda, que a maioria dos jovens e adultos, que alegam ser esse o motivo da sua evasão, possuem a idade entre 21 a 30 anos. A segunda razão com maior evidência são os problemas familiares correspondendo a 24%. É possível observar que esse fator é uma característica que se refere em maior parte ao sexo feminino. Posteriormente 18% correspondem a Localização do colégio, 16% a problemas de saúde e 10% aos professores faltosos. Esses dados confrontam-se com os objetivos de acesso, permanência e sucesso, expostos nos documentos oficiais do PROEJA: no Documento Base, no Documento Orientador e na Proposta Pedagógica do Curso.

Quanto à relevância de concluir os estudos convém questionar: se 39% dos entrevistados matriculou-se no PROEJA porque estava afastado da escola, o que leva esse percentual de jovens e adultos ao não cumprimento de seus objetivos iniciais? As especificidades desses sujeitos foram contempladas por essa política educacional? E quanto à metodologia e avaliação? O Colégio previu formas de atender a esses

alunos em suas necessidades pedagógicas, políticas e sociais? O anseio em concluir os estudos, demonstrado pelos jovens e adultos, especialmente o gênero feminino, é uma categoria relevante que distingue a função qualificadora da EJA, o caráter permanente da educação. O Parecer n.º 11/00 afirma que a continuidade dos estudos é “a base do potencial humano, o poder de se qualificar, requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si.” (Brasil, 2000).

Outra contradição encontrada durante o processo de implantação do Proeja, está posta na diferença entre as justificativas das escolas e as razões dos jovens e adultos para evadirem-se do Programa.

Os coordenadores demonstram três razões principais para a evasão dos alunos: falta de motivação, localização dos colégios, dificuldade em assimilar o conteúdo. Contudo, a afirmação da ausência de motivação dos alunos, não vêm de encontro às expectativas ressaltadas pelos alunos, pois 39% manifestam o seu desejo em concluir os estudos, estatística já ressaltada nesse artigo.

Dois relatos expressam o desejo em continuar os estudos mesmo tendo abandonado o PROEJA. Assim, descrevem:

Moro muito longe do colégio, chegava em casa por volta das duas horas da manhã, por isso resolvi desistir do curso, vou continuar próximo a minha casa em uma escola de EJA.” (Entrevista 3) “Estou com dificuldades familiares, problemas com meus filhos e meu esposo, mas pretendo voltar o ano que vem (Entrevista 4).

Quanto a localização dos colégios, caracteriza-se como um agravante que determinou que 18% se evadissem do Programa. Um dos jovens e adultos observou durante a entrevista: “Desisti por vários motivos, problemas familiares, horário de trabalho e também porque tínhamos falta de professores.” (E10) Dessa maneira, é possível inferir que a Localização da escola apesar de ser determinante está aliada a outras questões tais como: acesso fácil ao transporte, corpo docente qualificado, substituição de professores na ausência desses, auxílio financeiro, entre outros.

Um dos dados significativos para a análise são os 10 % de Jovens e Adultos que responderam ser a falta de professores um dos efeitos desestimuladores para a continuidade dos estudos. Essa afirmativa pode ser conferida em uma das falas dos respondentes: “Tínhamos falta de professores, quando não estavam em curso, faltavam e isso foi me desanimando. Às vezes, eu ia pra escola e estávamos apenas em 2 ou

3 alunos, todo mundo foi desistindo e eu resolvi desistir também” (Entrevista 13).

É possível perceber que em algumas ocasiões a falta de professores não aparece como motivo principal para a desistência, mas trata-se de uma razão secundária que interfere na decisão em interromper os estudos.

Considerações Finais

A redução ou esvaziamento da categoria trabalho evidenciada no percurso da pesquisa nos permite sinalizar os limites para a efetividade do *trabalho* como centralidade da Proposta do PROEJA. Primeiro, porque a análise dos documentos oficiais visualizou apenas uma tentativa formal de incorporação da categoria trabalho e do trabalho definido como princípio educativo. Evidentemente, os limites na apropriação do trabalho como princípio educativo, conceitualmente, já é um dado significativo para a não compreensão, por parte dos professores, de como esta proposta poderia ser materializada na prática pedagógica. Segundo, a incorporação do trabalho como princípio educativo no discurso dos professores, é ainda mais fragilizada, pois a maioria dos professores não incorporou nem a nível formal esta proposição.

Essa perspectiva encontrada na pesquisa com os professores influencia, também, a concepção que os jovens e adultos possuem sobre *trabalho*, pois nas análises conclusivas sobre a evasão no Proeja, percebeu-se que estes possuem o anseio de concluir os estudos e veem na profissionalização um caminho para a realização pessoal e inserção no mercado de trabalho.

A formação proporcionada pelo Proeja, não possibilitou que a compreensão sobre a categoria trabalho enquanto princípio educativo fosse um elemento fundante de transformação social e conceitual. Por outro lado, notou-se que os alunos Jovens e Adultos possuem uma postura crítica frente à postura da escola e as condições que lhes são postas. Esses sujeitos entendem ser oportuno e necessário para um bom aprendizado: infraestrutura adequada, atendimento as suas especificidades, quadro docente efetivo e uma metodologia diferenciada.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A.** de (2008). *Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do Proeja: problematizando as causas da evasão*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Auler, D.** & Delizoicov, D. (2006). Ciência Tecnologia-sociedade: relações estabelecidas por professores de ciência. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol.5(2), 2006. Acesso em novembro, 10, de 2007 em: http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART8_Vol5_N2.pdf
- Brasil (2000)**. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 11/2000. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC.
- Brasil (2006a)** MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA. Documento Base*. Brasília
- Brasil (2006b)**. Presidência da Republica. *Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006* institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
- Ciavatta, M.** (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In G. Frigotto; M. Ciavatta & M. Ramos (orgs.) *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições* (pp. 83-105). São Paulo: Cortez.
- Corso, Â. M.** (2009). *As representações do trabalho junto a professores que atuam no Proeja: da representação moral do trabalho ao trabalho como autorrealização*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Frigotto, G.** (2002). Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In C. M. Gomes et al. (orgs.) *Trabalho e conhecimento: dilema na educação do trabalhador* (pp. 132-148) São Paulo: Cortez.
- Paraná (2007)**. SEED/DET. *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*, (Documento Orientador). 1ª versão.
- Paraná (2008) SEED/DET**. *Plano do curso técnico em Administração*. Curitiba, 2007. 1ª versão.
- Nosella, P.** (2002). Trabalho e Educação. In C. M. Gomes et. al (Orgs) *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador* (pp. 74-98). São Paulo: Cortez.
- Silva, M. R.; Corso, A. M., Almeida, A.** (2008). *O princípio educativo do trabalho no âmbito do Documento Base do PROEJA – Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos*. Itajaí: ANPED,

Educadores de adultos: Olhares sobre o percurso profissional e as formas de viver o trabalho dos profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências

Catarina Paulos

catarina.paulos@campus.ul.pt

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

resumo: Este estudo enquadra-se numa investigação de âmbito mais alargado, integrada num programa de doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Adultos, cuja finalidade é compreender o percurso e a atividade profissional de educadores de adultos que intervêm no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. O estudo centra-se num grupo profissional que emergiu, em Portugal, no campo da educação de adultos, em 2001, e que tem a designação de Profissional de RVC (Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências). O presente estudo tem como objetivo analisar as formas identitárias que os Profissionais de RVC construíram ao longo do seu percurso profissional no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, isto é, a imagem que estes educadores têm de si próprios. As formas identitárias constituem “formas de viver o trabalho (sentido do trabalho) e de conceber a vida profissional no tempo biográfico (trajetória subjetiva)” (Dubar, 2003). A investigação procurou dar resposta às seguintes questões: Como se caracteriza o percurso profissional dos Profissionais de RVC? Que formas identitárias foram construídas ao longo do desempenho da sua função de Profissional de RVC? A problemática em estudo enquadra-se em referências teóricas

provenientes dos campos da educação de adultos, e da sociologia das profissões. Utilizou-se metodologia qualitativa de investigação e como técnica de recolha de dados a entrevista biográfica a Profissionais de RVC. Os resultados permitem afirmar que estes educadores de adultos têm experiências profissionais anteriores em áreas diversas, tais como psicologia, formação profissional, recursos humanos e ensino. Os Profissionais de RVC reivindicam uma imagem sobre si centrada na componente da relação. Perspetivam a sua atividade como estando fortemente focalizada na prestação de apoio e de suporte, podendo esta ser considerada uma atividade de relação (Demailly, 2008), caracterizada pela exigência de competências relacionais.

Palavras-chave: profissional de RVC, formas identitárias, percurso profissional.

Introdução

Este estudo faz parte de um trabalho de investigação de âmbito mais alargado, integrado no doutoramento em Educação, especialidade de Formação de Adultos, que visa analisar um grupo profissional que emergiu, em Portugal, no campo da educação de adultos, em 2001, e que tem a designação de Profissional de RVC (Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências).

Estes educadores de adultos surgiram com a implementação do processo de reconhecimento, e validação de adquiridos experienciais, em 2001, inicialmente desenvolvido em Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e, posteriormente, a partir de 2008 e até 2013, nos Centros Novas Oportunidades (CNO).

A finalidade do atual estudo consiste em analisar o percurso profissional trilhado pelos Profissionais de RVC até chegarem à função atual, e analisar as formas identitárias que estes educadores de adultos construíram ao longo do seu percurso profissional no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, isto é, a imagem que possuem de si próprios. A problemática em estudo enquadra-se em referências teóricas provenientes dos campos da Educação de Adultos e da Sociologia das Profissões.

1. Processos de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais: Espaços para a intervenção de novos atores

O aparecimento de novas práticas educativas no campo da educação de adultos, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, conduziu à transformação de alguns grupos profissionais já existentes (os formadores passaram a desempenhar novos papéis) e ao aparecimento de novos grupos profissionais, como é o caso dos técnicos de diagnóstico e encaminhamento e dos profissionais de RVC.

Em Portugal, os processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais surgiram em 2001, inicialmente tinham lugar nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), e, posteriormente, nos Centros Novas Oportunidades (CNO). O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é uma prática educativa recente, que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação (Canário, 2008), resultante de uma iniciativa governamental, inserida num contexto mais vasto de políticas ligadas à promoção da aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, elaborado pela Comissão Europeia, decorrente da reunião do Conselho Europeu, em Lisboa, em Março de 2000.

As práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais partem do pressuposto que as pessoas aprendem através da experiência e que deve ser efetuada uma legitimação social desses adquiridos. Este processo assenta na capitalização e na valorização dos percursos de vida e nas aprendizagens efetuadas em contextos não formais e informais, ideia sustentada por Canário (2006: 23) quando refere que “o reconhecimento da importância das aprendizagens por caminhos não formais fez emergir a prática sistemática de processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais”.

Neste processo intervêm vários profissionais de educação de adultos, nomeadamente formadores e Profissionais de RVC. Os profissionais envolvidos nos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais detêm uma função essencial ao nível da valorização dos adquiridos do indivíduo, de promoção da sua autoestima e autoimagem, de auxílio à consciencialização e explicitação das aprendizagens efetuadas, de apoio à construção da identidade e, por vezes, de reconciliação da pessoa com o seu percurso de vida (Pires, 2007).

A investigação descrita centra-se num tipo específico de educador de adultos que intervém no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, que é o Profissional de RVC. O Profissional de RVC é o técnico que estabelece uma relação mais próxima com os adultos, promovendo a rememoração de experiências de vida, o diálogo, a explicitação das atividades para cada tarefa, a escrita, o debate, a cooperação e as relações interpessoais entre os elementos do grupo, adotando várias posturas, tais como animador, educador e acompanhador (Cavaco, 2009). Neste processo, o objetivo do Profissional de RVC é ajudar a pessoa a identificar os adquiridos experienciais, com base na globalidade do seu percurso de vida, e de estabelecer ligações/articulações com as competências do referencial (Cavaco, 2009). A principal função do profissional de RVC assenta na fase do reconhecimento de competências, visando explorar os percursos de vida de cada adulto de forma a evidenciar as competências do referencial, motivar e envolver os adultos em processos de reflexão, autoanálise, autorreconhecimento e autoavaliação. Este educador de adultos intervém, ainda, na fase de validação de competências, ao emitir, juntamente com o formador, um parecer em relação às competências evidenciadas ao longo do processo.

1.1 Trabalho e formas identitárias

O adulto ao longo do seu percurso de vida constrói um sentimento daquilo que é, da forma como sente e perspetiva o mundo, da forma como se percebe a si mesmo e aos outros; este sentimento que Boutinet (2001) designa de conceito de si ou imagem de si, forma a base da construção da identidade. A identidade não é um estado acabado, é um processo que se modifica ao longo do itinerário de vida de uma pessoa, sofrendo as influências dos contextos e dos desafios com que foi confrontado. De entre as várias dimensões que estruturam o percurso de vida de uma pessoa, “ofício e profissão continuam a ser indispensáveis para uma estruturação de identidade do adulto” (Boutinet, 2001: 199).

A identidade é uma temática cujo estudo conheceu um forte incremento a partir da segunda metade do século XX. No entanto, o estudo de caráter mais científico decorrente de campos do saber pertencentes à sociologia e à psicologia, tem sido entrelaçado com conceções provenientes do senso comum (Kaufmann, 2005).

De acordo com Kaufmann (2005) a identidade é um processo “intrinsecamente ligado à individualização e à modernidade” (80), que apareceu primeiramente nas

margens da sociedade, ao mesmo tempo que potencializado pelas máquinas estatais e, posteriormente, mais concretamente na segunda metade do século XX, passou a regular a construção social da realidade. A identidade como processo histórico é sobretudo definida pela capacidade de criação subjetiva. Em termos dinâmicos, a identidade é o processo através do qual o indivíduo “reformula cada vez mais a substância social que o constitui” (Kaufmann, 2005: 80).

O indivíduo ao longo da sua vida é submetido a uma grande diversidade de contextos, passando por experiências variadas e heterogêneas, assumindo vários papéis sociais. O indivíduo vai-se formando em função das experiências de socialização que decorrem em múltiplos contextos sociais, por vezes contraditórios, dando origem ao que Lahire (2003) designa por ator plural. O ator plural revela-se heterogêneo, “diferente, conforme os domínios de existência, nos quais é socialmente levado a evoluir” (Lahire, 2003: 47).

O termo identidade é abordado por Dubar (1994) como sendo uma marca de pertença a um coletivo, a um grupo ou a uma categoria, que permite aos indivíduos serem identificados pelos outros, mas também identificarem-se eles mesmos face aos outros. Dubar (1997) conceitualiza a identidade enquanto processo relacional e enquanto processo biográfico. No primeiro caso tenta-se definir que tipo de pessoa um indivíduo é, isto é, a identidade para o outro – identidade “atribuída por outro”. Assim, é através das relações que estabelece e nas atividades que empreende que um indivíduo é identificado e é levado a aceitar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições, havendo uma modelagem do indivíduo a partir da imagem e da definição que os outros têm dele. No segundo caso exprime-se o tipo de pessoa que um indivíduo deseja ser, isto é, a identidade para si, ocorrendo um processo de interiorização ativa e uma incorporação da identidade pelos próprios indivíduos.

Dubar criou a noção de formas identitárias como produto desta dupla transação que estrutura a socialização dos indivíduos, sobretudo no campo profissional (Gravé, 2009). As formas identitárias situam-se na interseção de processos biográficos de construção de si e de processos relacionais e institucionais de reconhecimento pelo outro. O ponto comum a estes dois processos heterogêneos foi designado de transação, como forma de exprimir o carácter cada vez mais interativo e recíproco das relações de trabalho e o carácter cada vez mais interiorizado e incerto das trajetórias profissionais. As formas identitárias constituem “cristalizações provisórias de formas socialmente legítimas do indivíduo se definir a si mesmo e de ser reconhecido pelos outros” (Dubar, 1994: 377).

De acordo com Dubar (1998), as formas identitárias são formas de identidades profissionais que se centram nas relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho ou do emprego. São também, de acordo com o autor, identidades sociais, “na medida em que num dado sistema social, a posição social, a riqueza, o estatuto e/ou prestígio dependem do nível de formação, da situação de emprego e das posições no mundo do trabalho” (80). As formas identitárias não são consideradas formas estáveis. Estas são concetualizadas, segundo Dubar (1998), como ferramentas de análise através das quais se acede à compreensão dos modos de atuação dos indivíduos, são “tipos-ideais construídos pelo investigador para dar conta da configuração e da distribuição dos esquemas de discursos delimitados pela análise precedente” (p. 79).

Mendes (2005) refere que o indivíduo constrói a sua identidade a partir do ruído social e dos conflitos entre os vários agentes e locais de socialização, e não através da reprodução pelo idêntico, proveniente da socialização familiar ou do grupo de amigos. As identidades são, assim, ativadas “pelas contingências, pelas lutas, sendo permanentemente descobertas e reconstruídas na acção” (Mendes, 2005: 490). São relacionais e variadas, baseadas no reconhecimento efetuado pelos atores sociais e na diferenciação, desempenhando a interação um papel de destaque neste processo. Para este autor, a identidade é socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interações sociais.

As identidades formam-se a partir da narrativização do sujeito e das suas experiências de vida sociais, “constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos e institucionais específicos, em formações prático-discursivas específicas e por estratégias enunciativas precisas” (Mendes, 2005: 491). De forma análoga, Correia (2006) defende que a identidade é construída pelos indivíduos no decurso das suas trajetórias de vida, com o contributo da interação das instituições e do social-comunitário.

2. Metodologia

Este estudo tem como objetivo analisar os percursos profissionais e as formas identitárias construídas pelos Profissionais de RVC, educadores de adultos que trabalham no âmbito do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. A investigação procurou dar resposta às seguintes questões: Como se caracteriza

o percurso profissional dos Profissionais de RVC? Que formas identitárias foram construídas no exercício da sua atividade profissional?

A problemática em estudo enquadra-se em referências teóricas provenientes dos campos da Educação de Adultos e da Sociologia das Profissões. O estudo é de natureza compreensiva, uma vez que visa dar resposta às questões formuladas, de forma a contribuir para o conhecimento deste grupo profissional. Optou-se pela metodologia qualitativa uma vez que se baseia numa perspetiva compreensiva, de entendimento e interpretação dos fenómenos sociais, permitindo a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados (Gonçalves, 2010).

Como técnica de recolha de dados utilizou-se a entrevista biográfica (Pineau & Le Grand, 2002). A utilização deste tipo de entrevista decorre da necessidade de “perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (Delory-Momberger, 2012: 524). Foram realizadas 32 entrevistas a Profissionais de RVC a trabalhar em Centros Novas Oportunidades. As entrevistas foram registadas em suporte áudio e, posteriormente foram analisadas, recorrendo-se à análise de conteúdo temática (Bardin, 1995; Vala, 2003).

3. Um olhar sobre a atividade dos profissionais de RVC

3.1 Percurso Profissional

Os Profissionais de RVC são oriundos de vários campos do saber, portadores de conhecimentos e de experiências profissionais diversificados. Possuem como formação de base licenciaturas na área das ciências sociais e humanas, nomeadamente em Psicologia, Sociologia e Ciências da Educação. Alguns Profissionais de RVC, embora em menor número, possuem como formação de base licenciaturas em serviço social e na área da docência.

Os Profissionais de RVC têm experiências profissionais anteriores em áreas diversas, como psicologia, formação, recursos humanos e ensino:

Eu, inicialmente, trabalhava com deficientes visuais porque a minha área de formação é psicologia, mas é psicologia da exclusão social. Portanto, trabalhei com pessoas com algum tipo de deficiência, trabalhei na ACAPO” (Profissional de RVC).

Desenvolvi a atividade no estágio na área da formação de formadores, na análise de necessidades de formação de formadores e no plano de formação das novas tecnologias, também para os formadores. Passado esse ano fiquei numa situação de recibos verdes no centro nacional de formação de formadores e aí a desenvolver essencialmente os planos de formação para a formação de formadores, a dar alguma formação, nomeadamente na área das TIC (Profissional de RVC).

Eu sou formada na área da sociologia, terminei o meu curso em 2005, e comecei, tive sorte nesse aspeto, comecei logo a trabalhar inserida nuns projetos da iniciativa comunitária Equal que existiam na altura na área da igualdade de género nas empresas. Fui para uma entidade parceira desse projeto, estava em simultâneo num projeto sobre a igualdade de género e num outro sobre a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar e pessoal (Profissional de RVC).

Eu comecei a dar aulas ali na escola de C. P., foi a minha primeira experiência a sério. Já dava explicações há muitos anos, mas dar aulas foi aí antes de fazer o estágio, um ano antes do estágio. Depois fiz o estágio, sou de matemática, fiz o estágio e tive logo a sorte de efetivar nesta escola, sempre como professora de matemática. Passei por todos os níveis praticamente até hoje, o único nível que não dei foi o oitavo ano, de resto já está tudo. Entretanto, esta escola candidatou-se ao projeto das Novas Oportunidades para o CNO (Profissional de RVC).

No que diz respeito aos trajetos profissionais dos Profissionais de RVC, desde que terminaram a sua qualificação de nível superior até ao momento em que começam a desempenhar esta atividade, não são de uma forma geral retilíneos, mas pontuados por incursões, algumas com uma duração de vários anos, em outras áreas profissionais. Este facto vem ao encontro do verificado por Andersson et al. (2013) numa investigação sobre os percursos de qualificação e os trajetos profissionais de educadores de adultos em dois países da União Europeia, Suécia e Dinamarca. Neste estudo, Andersson et al. (2013) constataram que havia educadores de adultos que anteriormente trabalharam em outras áreas e que devido a acontecimentos que ocorreram nas suas vidas (*turning points*), mudaram de atividade profissional, chegando à educação de adultos; já outros tornaram-se educadores de adultos devido à impossibilidade de conseguirem um trabalho na sua área de formação de base.

Os Profissionais de RVC, à semelhança de muitos profissionais em áreas diversas, possuem percursos de vida não lineares, pontuados por ruturas e transições. São, segundo Dominicé (2006), trajetos biográficos “mais aleatórios”. À semelhança do que Pais (2005) descreve para os jovens, também os percursos profissionais dos adultos são marcados pela “turbulência, flexibilidade, impermanência” (p.11), em que a perspetiva de uma rotina estável ou de uma carreira previsível dá lugar a um “enfrentamento com um mercado de trabalho flexível” (p.17).

3.2 Formas de viver o trabalho

Os Profissionais de RVC consideram que possuem um papel essencial ao longo do desenrolar do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, desempenhando funções ao nível da organização de todo o processo, do trabalho dos adultos e do trabalho dos formadores. Veem-se, também, como mediadores dos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e da relação entre os adultos e os formadores.

A profissional é o motor de arranque deste processo, desde que começa até a pessoa ser certificada, é a pessoa que mais perto está do candidato e eu diria que é a pessoa essencial neste processo para que ele tenha sucesso, para que o candidato saia daqui com sucesso (Profissional de RVC).

Quando explico aos adultos na primeira sessão quem é a profissional digo que é uma pessoa que no fundo está a mediar o processo, entre eles e os formadores. Mas às vezes penso, não é só mediar o trabalho entre eles e os formadores, é muito mais do que isso. Aquela história toda de facilitar, de ajudar, de orientar, é uma pessoa que ajuda a mudar a vida das pessoas para melhor, mudar a vida (Profissional de RVC).

Estou cá para gerir o funcionamento do grupo, sou eu que controlo a planificação desse grupo, as datas, as sessões, as marcações que possam ser feitas extra essa planificação, se precisarem de apoio da minha parte ou dos formadores. Dou um apoio no início do trabalho, essencialmente na construção da autobiografia, depois isto tem de ser numa linguagem acessível às pessoas, a conseguir levá-las a passar para o papel as competências que adquiriram ao longo da sua vida, na estrutura e organização deste trabalho (Profissional de RVC).

Estes educadores de adultos consideram como cruciais ao exercício da sua atividade profissional, a detenção de competências técnicas, nomeadamente em metodologias autobiográficas e balanço de competências, e competências interpessoais nas áreas da comunicação e da motivação: “Eu acho que existem algumas características, algum trabalho de escuta ativa, saber ouvir as pessoas, ter alguma tolerância com as pessoas, alguma paciência e isso acima de tudo é um processo de auto motivação” (Profissional de RVC). Para além disso, referem como importante para o exercício da sua atividade ao nível do reconhecimento e da validação de adquiridos experienciais, a gestão de conflitos, conhecimentos e competências de organização e na área das tecnologias da informação e comunicação.

Trabalhando as motivações dos candidatos, fazendo com que eles nunca desmotivem, trabalhando as expectativas das pessoas, desocultando as competências porque eles têm muita dificuldade em perceber o que eles próprios sabem, e em passarem isso para o papel. Temos de ter algumas técnicas e metodologias que sejam aplicadas, que os façam perceber como é que vão escrever aquele portefólio. É um processo de desocultação de competências, perceber na história de vida do candidato, o que é que o candidato realmente vivenciou e experienciou que seja útil para trazer para este processo (Profissional de RVC).

Quando se questiona o que significa ser Profissional de RVC, as competências mais salientadas pelos Profissionais de RVC entrevistados são as competências interpessoais, ao nível da prestação de apoio, motivação e reforço.

... é tentar valorizar mesmo aquilo que eu acho que é muito positivo neste tipo de processo (...) mas o que eu valorizo mesmo é esta parte que eu disse há pouco, do acompanhamento, do apoio, do ouvir, do valorizar, valorizar aquilo que as pessoas têm de positivo, acho que isso é o mais importante (Profissional de RVC).

O ser profissional para mim não se esgota em estar dentro de uma sala de formação a promover a evidenciação de competências. É muitíssimo mais do que isso e essencialmente a nossa principal função é esta, é o de estarmos disponíveis para os candidatos (Profissional de RVC).

Os Profissionais de RVC veem-se como acompanhantes dos processos de reconhecimento e validação de competências em geral, e dos adultos em particular,

proporcionado orientação e suporte: “O conceito que eu tenho de mim própria é que acima de tudo eu estou aqui mesmo como acompanhante (...) na figura de acompanhante em educação de adultos, dos adultos.” (Profissional de RVC).

O meu papel é como facilitadora, mas tem a ver com o facilitar aos adultos o fazer o processo, o portefólio. Não é só o guiar, mas ajudá-los, ser um ombro amigo se for preciso, às vezes fazemos muito de psicólogas (Profissional de RVC).

A forma como é encarado o desempenho da atividade profissional vai sofrendo alterações ao longo do tempo, passando de um registo “idealista” para um registo realista, fruto das exigências administrativo-políticas impostas pelas instituições que tutelam os Centros Novas Oportunidades e pelos constrangimentos sociais.

Quando aqui cheguei procurava estratégias e promovia determinadas atividades e situações que ainda ajudassem (...) eu hoje já não estou com essa disposição porque a desmotivação é grande. O facto de não sabermos o que é que vai acontecer com a nossa situação e o facto do próprio governo, não é, do país nos desconsiderar...deixa-me um bocadinho descontente. Porque fizemos muito e hoje não vale de nada (Profissional de RVC).

É de salientar que as entrevistas foram realizadas numa altura de grande incerteza, em que por determinações administrativas havia centros que estavam a ser extintos e desconhecia-se a forma como os processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais iam ser implementados no futuro.

Considerações Finais

Os Profissionais de RVC constituem uma atividade profissional no campo da educação de adultos de constituição ainda muito recente e com um futuro caracterizado por uma grande incerteza e indefinição. Em termos de formação de base, estes educadores de adultos são maioritariamente oriundos das áreas das ciências sociais e humanas.

Devido às constantes mudanças sociais, às inovações tecnológicas vertiginosas e à centralidade da dimensão económica na sociedade atual, a vida profissional tem

sofrido alterações, quer ao nível do seu início e do seu término, quer ao nível da sua trajetória. O percurso profissional trilhado por estes educadores de adultos é também fruto desses constrangimentos, sendo pontuado “por numerosas reorientações e reconfigurações” (Monbaron, 2009: 95), resultando em “ percursos reduzidos a fatias de vida separadas umas das outras, feitas de contrastes, de mudanças de rumo ou de reorganização de modalidades de existência” (Dominicé, 2006: 349).

A atividade desenvolvida pelos Profissionais de RVC pode-se integrar no domínio que Demailly (2008) designa de atividades de relação, caracterizadas pela exigência de competências relacionais. Os Profissionais de RVC reivindicam uma imagem sobre si próprios centrada essencialmente na componente de relação. Encaram a sua atividade profissional como estando fortemente focalizada na prestação de apoio e de suporte ao longo do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, funcionando por um lado, como dinamizadores e orientadores das atividades e tarefas em que se estrutura o processo e, por outro lado, como mediadores e prestadores de apoio e de motivação, de forma a evitar que os adultos abandonem o processo ou este se prolongue no tempo. Esta é também uma imagem que é mutável, que vai sofrendo alterações e reconstruções ao longo do tempo. Como nos refere Abreu (2001), as identidades profissionais são construídas durante a prática profissional, em contexto de trabalho, não possuindo um carácter estático e definitivo, encontrando-se num processo evolutivo constante, “evoluem ao longo da história e da vida e constroem-se através de escolhas mais ou menos conscientes, que lhes vão conferir novas orientações e significações” (p.95).

Em suma, pode referir-se que o trabalho ocupa o lugar central do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias “uma vez que é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade” (Dubar, 2003: 51) e é através dele que conferem sentido às suas vidas e acedem à autonomia e à cidadania.

Referências Bibliográficas

- Abreu, W. C.** (2001). *Identidade, formação e trabalho. Das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Lisboa: FORMASAU e EDUCA.
- Andersson, P.; Köpsén, S.; Larson, A. & Milana, M.** (2013). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35 (1), 102-118.
- Bardin, L.** (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boutiné, J.-P.** (2001). Vida adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 185-206). Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, R.** (2006). Aprender sem ser ensinado. *Noesis*, 67, 22-23.
- Canário, R.** (2008). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Cavaco, C.** (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Correia, J. A.** (2006). Prefácio. In C. Dubar, *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Delory-Momberger, C.** (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 523-536.
- Demailly, L.** (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Dominicé, P.** (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 345-357.
- Dubar, C.** (1994). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. In M. Coster & F. Pichault (Dir.), *Traité de sociologie du travail* (pp. 363-380). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Dubar, C.** (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C.** (1998). Les identités professionnelles. In J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot & D. Linhart (Dir.), *Le monde du travail*. Paris: La Découverte.
- Dubar, C.** (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Gravé, P.** (2009). Trajectoires et identités professionnelles des formateurs. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 435-453). Paris: Presses Universitaires de France.

- Gonçalves, T.** (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo. (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). Lisboa: UIED.
- Kaufmann, J.-C.** (2005). *A invenção de si. Uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, B.** (2003). *O Homem Plural. As molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mendes, J. M. O.** (2005). O desafio das identidades. In B. S. Santos (Org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (pp. 489-523). Porto: Edições Afrontamento.
- Monbaron, J.** (2009). Exister dans le labyrinthe de nos parcours: mise en scène de la vie adulte. In J-P Boutinet & P. Dominicé (Orgs.), *Où sont passés les adultes? Routes et déroutes d'un âge de la vie* (pp. 85-102). Paris: Téraèdre.
- Pais, J. M.** (2005). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Ambar.
- Pineau, G. & Le Grand, J.** (2002). *Les histoires de vie: Que sais-je?* Paris: PUF
- Pires, A. L. O.** (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20. Acesso em Julho, 10, de 2013 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0201.pdf>
- Vala, J.** (2003). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101- 128). Porto: Edições Afrontamento.

Vidas de literacia — (re)configurações da relação com o escrito entre adultos em processos de RVCC

Maria de Lourdes Dionísio
mldionisio@ie.uminho.pt
CIEd/Universidade do Minho

Ana Silva
acsilva-um@hotmail.com
CIEd/Universidade do Minho

Rui Vieira de Castro
rvcastro@ie.uminho.pt
CIEd/Universidade do Minho

Resumo: No âmbito de um projeto mais vasto centrado nas biografias de literacia de adultos envolvidos em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, neste texto caracterizamos percursos de vida, no que diz respeito aos usos de textos, de 5 adultos desempregados do distrito de Braga que, em 2012, concluíram o 3º Ciclo do Ensino Básico. A partir da combinação de dados recolhidos por questionário e entrevista, que visaram aceder a práticas, conceções e valores da leitura e da escrita, procuramos compreender de que modo a participação no processo de RVCC atuou na transformação das linguagens vernáculas, por um lado, e, por outro lado, na aquisição de novas linguagens sociais, ou seja, de novos modos de falar e escrever em situação. Assumindo-se que as práticas de linguagem são indissociáveis dos contextos socioculturais em que as pessoas se movimentam, em foco estarão as características das práticas de leitura e escrita dos 5 adultos,

especificamente quanto a o quê, para quê e em que circunstâncias leem e escrevem ao longo das suas vidas. Nestes percursos, reconstituem-se as mudanças geradas pela frequência do RVCC, e que moldam as suas identidades de literacia. Entre as principais conclusões, destaca-se nestes sujeitos, tidos como “iletrados”, a presença e variedade de atividades de interação com textos, por meio de textos e sobre textos. Neste sentido, a frequência e finalidade do RVCC contribuem para acrescentar aos kits de identidade destes cinco adultos os traços e os valores que as comunidades letradas atribuem, sobretudo, à leitura.

Palavras-chave: adultos, RVCC, identidades letradas.

Introdução

O início do século XXI assistiu a uma série de alterações na esfera socio-laboral dado, sobretudo, o exponencial desenvolvimento tecnológico. Pequenos e grandes proprietários do comércio e da indústria, atraídos pela promessa da conquista de novos mercados a partir da computadorização dos instrumentos de produção, operaram mudanças significativas nos modelos operativos das empresas, impondo à população ativa a necessidade de saber lidar com tarefas mais complexas, nomeadamente com sistemas semióticos variados que envolvem, regularmente, o processamento de informação escrita.

Dadas as circunstâncias, os trabalhadores que, por razões diversas, não se mostram capazes de se reajustar às novas condições e imperativos laborais são, na maioria das vezes, confrontados com o fenómeno do desemprego. Em Portugal, e por culpa também da crise financeira que se vive um pouco por toda a Europa, foram muitos os que, nos últimos anos, padeceram com essa situação e se viram obrigados a emigrar ou, na falta de oportunidades para isso, a engrossar as listas nos centros de emprego espalhados por todo o país. Aqueles que, por diferentes motivos, não detinham o nível básico de escolaridade (9º ano), e estando economicamente dependentes do apoio estatal, viram-se igualmente obrigados a frequentar processos de educação e formação de adultos, nomeadamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), ministrado em Centros de Novas Oportunidades (CNO's).

Na medida em que a certificação é o corolário de um conjunto de procedimentos sustentados pela leitura e produção de textos – redação de histórias de vida, produção de portefólios, entre outros – tanto em eventos de aferição de competências como de formação em áreas de Competências-Chave como Linguagem e Comunicação, este contexto constitui o campo ideal para o estudo das práticas de literacia de adultos, os quais, apesar de comumente considerados ‘iletrados’, desde sempre tiveram, pelas necessárias circunstâncias sociais, práticas variadas de uso do escrito. Possuindo, por isso, à entrada dos processos de RVCC, aquilo que podemos designar como uma “identidade letrada” que não é, contudo, legitimada pelas instituições dominantes como a Escola, em benefício das aprendizagens dos adultos em contextos desta natureza é relevante indagar como são desafiadas transformadas as práticas pessoais (‘vernáculos’, portanto) de usos de textos destes indivíduos e de como se dá e manifesta a apropriação das características identitárias dos *insiders* de comunidades letradas. A resposta a estas questões encontra-se em desenvolvimento no âmbito do projeto “A vida em mudança. A literacia na educação de adultos” (PTDC/CPE-CED/105258/2008), em curso nas Universidades do Minho e do Algarve, que envolveu, por meio de um questionário, um total de 227 adultos e, por meio de entrevistas, 39. Neste texto, caracterizamos, especificamente, as biografias de literacia de cinco destes sujeitos, em situação de desemprego e que, em setembro de 2012, concluíram o processo de RVCC de nível básico.

A ideia de que o desenvolvimento das sociedades não está dependente das habilidades dos indivíduos para codificar e decodificar textos, embora ainda não seja hoje assumida pelos discursos oficiais dominantes, já há muito que é defendida com base, por exemplo, nos acontecimentos históricos que em Inglaterra marcaram o século XVIII - “In much of Europe, and certainly in England, (...) industrial development (...) neither was built on the shoulders of a literate work force nor served to increase popular levels of literacy (...)” (Graff, 1987: 32) –, bem como com base num entendimento de ler e escrever que, mais do que técnicas, são práticas sociais, histórica e culturalmente situadas.

Neste quadro de complexidade de conceitos e visões sociais a eles associadas, começamos, no primeiro ponto, por esclarecer os pressupostos teóricos que sustentam o nosso estudo, dando a conhecer as diferentes concepções em torno da literacia. Enunciamos, depois, os procedimentos metodológicos adotados e procedemos à caracterização dos adultos que constituíram a amostra. O exercício prossegue com a reconstituição das trajetórias de vida dos cinco sujeitos, no que

respeita aos usos de textos num quadro de assunções analíticas em que avultam: a sua multiplicidade, dada a associação intrínseca a diversos domínios sociais e a sua natureza motivada, porque meio de outras práticas culturais mais vastas. No contexto das trajetórias traçadas, e para dar, por fim, resposta ao objetivo último que norteou a nossa pesquisa, damos conta das ‘novas’ configurações dos *kits* de identidade dos indivíduos, ao identificar transformações nos modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir, a que se associam determinados usos de objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias para ‘ativar’ identidades relevantes num dado contexto (Gee, 1996), por ação do processo de RVCC.

1. Entendimentos de literacia

A emergência, no final do século XX, de uma sociedade cada vez mais estruturada à volta da palavra escrita voltou os holofotes para as formas como os indivíduos lidam com os textos, no quadro de finalidades pessoais, sociais e institucionais. Entende-se, por isso, a intensificação do número de estudos centrados na monitorização dos desempenhos em literacia das populações, nomeadamente a adulta. A sustentá-los estão, frequentemente, discursos que associam a um afirmado *deficit* de literacia consequências sociais e individuais desastrosas:

experts have pinpointed illiteracy as one of the primary causes of low productivity, high unemployment, insufficient food supply and poor health conditions. They have also underscored the correlation of several social and economic indicators such as the fertility rate, mortality rate average life expectancy and per capita income to the illiteracy problem (UNESCO, cit. por Walter, 1999: 39);

(...) adults who are low or non-literate are seen to lack the intellectual capabilities necessary to adapt and prosper in the modern world, to process and negotiate the changing demands of technology, communications, the workplace, the educational system and the machinery of the modern nation-state (Walter, 1999:36-37).

Estas crenças, que sobrevalorizam o papel da literacia no progresso das comunidades, encontram materialização em ações políticas da esfera da educação e formação de adultos, como o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação

de Competências (RVCC), em Portugal. Com o regresso dos mais “iletrados” e socialmente desfavorecidos aos contextos formais de aprendizagem, espera-se expandir, não necessariamente de modo direto, as suas competências de leitura e escrita.

A fundamentar a implementação do RVCC ou quaisquer outras iniciativas formativas orientadas para adultos tem estado, maioritariamente, uma visão de literacia enquanto domínio de técnicas e capacidades que se adquirem independentemente dos contextos onde são produzidas e usadas. Ou seja, é frequente encontrar na argumentação fundadora destas medidas o discurso do desenvolvimento de competências básicas, como por exemplo, na seguinte afirmação do Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos: “A par do desenvolvimento das competências básicas de literacia – entendidas como a capacidade de processar informação escrita na vida quotidiana através da leitura, da escrita e do cálculo...” (Gomes, 2006: 13). Neste entendimento, parece pressupor-se que o ato interpretativo de qualquer tipo de texto está exclusivamente associado a capacidades cognitivas – que, no essencial, se prendem a maior parte das vezes com o conhecimento da língua, o qual, uma vez adquirido, pode ser aplicado em qualquer circunstância de vida. A esta conceção instrumental dos usos da escrita, Street (1984; 1995; 2005) chamou *modelo autónomo*, por oposição à perspetiva sócio-histórica e identitária que veio a designar de *modelo ideológico* (cf. também Kleiman, 1999, 2010; Soares, 1998). O modelo ideológico de literacia entende a literacia como um conjunto de práticas sociais, contextual e temporalmente situadas, e observáveis em eventos mediados por textos (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000), refutando, dessa forma, a sua conceção enquanto capacidade de decifração de textos escritos, como algo técnico, resultado de *skills* independentes (Luke & Freebody, 1999; Gee, 2005).

Nesta linha de pensamento, adotada pelos “Novos Estudos de Literacia” (New Literacy Studies ou NLS), as práticas de literacia – unidades básicas de uma teoria social da literacia (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000) – são modos culturais de utilização da linguagem escrita a que as pessoas recorrem diariamente e que moldam os eventos de literacia, isto é, os episódios observáveis onde a literacia assume um papel específico e os textos estruturam as interações e os processos de interpretação dos sujeitos (Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Dionísio, 2006; Fischer, 2007; Keating, 2002; Torrão, 2007). Em tais eventos, os modos como se usam os textos variam e, nesta variação, podem apresentar características (não apenas linguísticas) mais próximas ou mais afastadas das instituições sociais que

definem o que é legítimo dizer e fazer com a linguagem (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000).

Assim sendo, ser letrado num determinado domínio de prática é possuir e poder exibir um “bilhete de identidade” que inclui traços pessoais não apenas relativos às habilidades e processos de manipulação da palavra escrita, mas também aos comportamentos, valores, crenças e saberes, por vezes tácitos, sobre o que pode ser dito e feito, como e com que ‘acessórios’, naquele domínio particular (Dionísio, 2006; Dionísio & Castro, 2009).

Nesta teoria social, pressupõe-se, deste modo, que as práticas de uso de textos não apresentam sempre as mesmas características em todos os contextos, variando conforme as distintas esferas de vida: a familiar, a laboral, etc. (Barton, Ivanic, Appleby, Hodge & Tusting, 2007), cada qual mobilizando a linguagem social e identidade específicas dessas esferas – em que há modos ‘preferidos’ de fazer sentidos com os textos, formas particulares de os usar e, mesmo, de sobre eles falar. A possibilidade de adquirir, aprender e exibir os traços identitários de cada esfera – o pai de família, o trabalhador, o membro do clube recreativo, ... - resulta, pois, de vários processos de socialização, segundo as normas e ideologias das instituições ou grupos que configuram os contextos onde os sujeitos atuam. Daqui depreende-se que é do envolvimento nos eventos de literacia que ocorrem nas diferentes esferas – moldados não só por *práticas dominantes*, que apresentam características muito próximas de instituições formais como a escola, mas também por *práticas vernáculas*, geralmente pouco valorizadas porque enraizadas na experiência quotidiana (Barton, 1994) – que resulta a transformação das identidades letradas dos sujeitos: suas linguagens, modos de aceder, usar e valorizar os textos.

Comungando dos princípios que fundamentam a perspetiva social de literacia, nos tópicos seguintes apresentamos a componente empírica do estudo.

2. Vidas de literacia de adultos em processo de RVCC

Os dados que aqui são mobilizados para a compreensão de como a frequência de um espaço formativo como o RVCC tem poder de transformar as identidades de literacia dos sujeitos, tendo por base o *habitus* histórica e socialmente único de cada um, resultam, como foi referido, de um amplo projeto de investigação que agora começa a divulgar as suas primeiras conclusões.

Tal projeto, no seu desenho, previa genericamente três momentos, definidos pela relação dos indivíduos com o processo de RVCC: o antes, o durante e o após a formação. No primeiro momento, recolheram-se dados por meio de um questionário com 28 questões organizadas em função de dois grandes marcos temporais (o tempo de frequência da escola e o período de aí em diante até aos dias de hoje), que pretendia, a partir da recolha de informação sobre alguns aspetos da relação dos adultos com o escrito, reconstituir as suas trajetórias de literacia; isto é, as práticas, finalidades, atitudes, valores e conceções de leitura e escrita que constituem e definem as identidades dos adultos quando ingressam no processo de RVCC.

Com vista a obter dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos que permitissem desenvolver intuitivamente ideias sobre a forma como interpretam a sua relação com materiais escritos, realizaram-se, ainda nesta fase, entrevistas semiestruturadas com questões voltadas para as decisões pessoais que levaram os adultos a retomar os estudos, (dis)posições para com a literacia, expectativas sobre a formação e sobre a transformação das suas identidades letradas. Seis meses após a conclusão do processo de RVCC e, portanto, no momento ‘após a formação’ realizaram-se novamente entrevistas aos sujeitos, desta feita, com o intuito de compreender o modo como o processo formativo contribuiu para outros envolvimento dos indivíduos com os textos nos vários domínios de vida.

Ainda que no âmbito do projeto de investigação tenham sido, no distrito de Braga, inquiridos por questionário 113 adultos aleatoriamente selecionados, dos quais 15, regendo-se pelo critério de representatividade de género e de escolaridade base, foram entrevistados antes e depois do processo, neste trabalho focamo-nos nas práticas de uso de textos escritos de apenas 5 adultos que, no momento em que davam entrada nos CNO's e eram encaminhados para o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível básico, se encontravam em situação de desemprego. A constituição desta particular amostra ficou a dever-se, essencialmente, a três ordens de razão: i) porque partilhava a mesma situação de desemprego que cerca de 80% dos 113 inquiridos viviam, não detendo qualquer vínculo de trabalho¹; ii) por representar um grupo que, por não partilhar do mesmo

1 Mais de metade dos inquiridos reside em Guimarães, na zona do Vale do Ave, cuja economia é fundamentalmente suportada pela indústria têxtil. Com a crise económica instalada, muitas das fábricas do setor foram obrigadas a encerrar, deixando no desemprego grande parte da população. Agudizando a situação, o facto de muitos destes desempregados, incluindo uma expressiva fração dos sujeitos

capital cultural das classes dominantes, é injusta e falsamente rotulada de ignorante e de 'iletrada', tomada como um obstáculo ao desenvolvimento e ao progresso das civilizações modernas; iii) por ser representativa de uma população que, por imposição do Estado, se viu obrigada a frequentar o processo de RVCC, como se vê nas palavras de uma das entrevistadas:

E ao princípio, digo, já chorei com a minha filha, queria desistir. Só que não desisti, que tinha medo que me cortasse o fundo de desemprego. (...) Só que eu fui para casa, não dormia. (...) Andei duas ou três dias assim [Rosa].

Os cinco sujeitos considerados, a quem atribuímos, para salvaguarda das suas identidades, os nomes fictícios Jorge (58 anos), Albano (37 anos), Marta (49 anos), Rosa (62 anos) e Margarida (44 anos), antes de se verem privados do acesso ao emprego, foram trabalhadores da indústria têxtil – caso das mulheres que trabalharam vários anos como costureiras –, construção civil e comércio – Albano foi proprietário de uma empresa que empregava um considerável número de estucadores e Jorge um agente comercial com larga experiência na área de vendas e de finanças.

Em termos de habilitações e frequência escolares, as mulheres ficaram-se pelo 4º ano de escolaridade, embora Margarida tenha ainda frequentado o 5º ano até ao final do primeiro período de aulas. Já no que concerne aos homens, Albano completou o 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano) e Jorge, em Angola, o 5º ano liceal, que corresponde hoje ao 9º ano de escolaridade. À exceção de Albano, que reprovou uma única vez no 5º ano, os restantes sujeitos concluíram os seus estudos no tempo previsto para os diferentes graus de ensino.

A justificar o curto percurso escolar dos cinco adultos estão, essencialmente, as dificuldades económicas de suas famílias, com agregados familiares compostos por 6 a 20 pessoas, em estreita relação com a vontade de se ser financeiramente independente:

Eu fui servir porque a minha mãe tinha necessidade. (...) Quando a minha irmã saiu da escola, já havia a (...) telescola. (...) O senhor padre (...) disse

inquiridos, possuem apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico.

que era bom pôr os filhos e a minha mãe: – Vou, vou. Eu vou pôr a minha mas é já a ganhar dinheirinho [Rosa].

Ela [a professora primária] queria que eu fosse estudar e eu não... porque eu tinha que trabalhar para ajudar a minha mãe. (...) Olhe, não havia dinheiro e diz que quem não tinha dinheiro não tem vício [Marta].

(...) Eu andava na escola, eu trabalhava, eu estudava, andava teso. Queria dinheiro para jogar, para beber uns sumos com os meus colegas ao fim de semana, que a gente... Sabe como é? Nós éramos novos, por isso, dávamos a nossa voltinha. Metia a mão ao bolso era só cotão. Trabalhar por trabalhar, pumba, vou trabalhar para mim [Albano].

Além disso, também a tradição cultural da época passava por abandonar o sistema escolar quando o primeiro ciclo era completado – outra das razões que levou Marta, Rosa e Margarida a deixarem de estudar para darem início à sua carreira laboral. Já em Angola, país onde viveu Jorge até à idade adulta, o mais comum era ingressar-se no mercado de trabalho depois de se concluir o curso geral dos liceus, sendo pelo menos esse o caso para filhos de colonos portugueses como Jorge:

Portanto, era o quinto ano liceal e pronto, parou naquela altura (...). Naquela altura, era quase o máximo. Só os que queriam mesmo ir para doutores e coisas assim é que tiravam o sétimo. (...) Era o normal. Aquilo dava acesso a todo o tipo de empregos. Com o nono ano, entrava em qualquer banco para o Estado, em todo o lado [Jorge].

2.1 Práticas e identidades letradas

A perspetiva social de literacia que, como vimos, rejeita liminarmente qualquer visão da leitura e da escrita enquanto habilidades exclusivamente psico-cognitivas, concebe os usos de textos como atividades humanas de natureza social (Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998). Neste sentido, ler e escrever abrangem tudo aquilo que as pessoas fazem com os textos, nas suas mais diversas formas, no seu dia a dia e nos diferentes eventos sociais em que se envolvem. Tendo em consideração que, em tais eventos, também os modos como se usam os textos variam, tal é a multiplicidade de finalidades existentes, pressupõe-se que a literacia não é a mesma em todas as esferas de vida, podendo, inclusivamente, sofrer variações ao longo do tempo.

Assumindo que “examining the relationship between lives and learning does not simply mean looking at what is going on in people’s lives at any given moment, but also developing and understanding of ‘where they are coming from’ (Barton, Ivanic, Appleby, Hodge & Tusting, 2007: 19), atentámos nas trajetórias de vida destes cinco sujeitos, naquilo que trazem para o processo de RVCC e que fazem deles aquilo que são naquele momento particular – suas práticas, identidades e capitais. Verificou-se que a leitura e a escrita constituem atividades frequentes nos contextos sociais em que os indivíduos participam, reforçando dados do estudo extensivo em que se concluiu que 70,8% dos adultos liam diariamente e que 60,7% escreviam com regularidade (Silva, Arqueiro & Dionísio, 2012). Comparativamente à escrita, a leitura surge como uma prática cultural mais generalizada: a redação de recados, cálculos, notas pessoais, mensagens no telemóvel e na internet, maioritariamente como forma de estabelecer comunicações à distância e de tratar de situações do dia-a-dia, são práticas frequentes na vida destes adultos. No caso de Rosa e Marta, estas ainda escrevem, respetivamente, comentários a textos religiosos e desabafos num diário, como forma de dar sentido às suas opções e experiências de vida. Se olharmos para o percurso de vida destes cinco adultos, verificamos que, relativamente às práticas de escrita na sua vida passada (reduzidas que eram à produção de trabalhos escolares), as práticas de escrita são agora em maior número, algumas das quais despoletadas pela perda de emprego:

(...) Respondi a anúncios de emprego para a área comercial (...) pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e assim. (...) Através de jornais [Jorge].

E agora dediquei-me mais um bocadinho ao computador, porque a necessidade exige. Atualmente, quem não andar na internet [à procura de emprego] não tem hipótese; consulta aqui, consulta ali, consulta acolá e a gente tem que andar sempre a consultar porque (...) temos sempre uns *mails* a chegar (...) [Albano].

A leitura bastante frequente de jornais, revistas, contas, faturas, folhetos de publicidade, legendas de televisão e mensagens de telemóvel apresenta motivações várias: desde para informação, para organização pessoal, por lazer, passando pela aprendizagem de coisas novas. Para Rosa, Marta e Jorge, frequente é também a leitura de determinado tipo de livros: Rosa, sendo catequista, lê diariamente a

Bíblia; Marta, na luta contra a depressão, lê livros de autoajuda; e Jorge, enquanto arqueólogo amador, lê regularmente livros de História e de Geografia universais.

Relativamente ao seu passado de ‘utentes’ de textos, vê-se como, por um lado, como a vida adulta carrega consigo responsabilidades que envolvem o escrito e, logo, práticas especializadas nos domínios de ocupação maioritária dos sujeitos; por outro lado, como a frequência de um contexto de educação que alarga também os mundos textuais destes adultos.

Embora sejam múltiplas e variadas as práticas de literacia em que os sujeitos se envolvem, o facto de, numa grande parte, elas serem de natureza privada, leva a que muitas vezes os adultos não as identifiquem e/ou reconheçam como práticas de leitura e escrita tão válidas quanto outras, as dominantes, específicas de domínios como o escolar:

[Em resposta à interpelação se, apesar de não saber escrever textos de índole literária, sabia preencher documentos] Ah sim, isso é outra história! Isso é outra história. (...) Se quiser aqui uma declaração faço já aqui (...)
[Jorge].

[À pergunta se realmente não escrevia nada, nem mesmo mensagens de telemóvel] Ah, sim! Mensagens faço muitas mensagens, escrevo muitas mensagens [Margarida].

Hoje em dia é que não sei [porque é que as pessoas não leem, especialmente os jovens]. Também não têm tempo para essa... são tantas coisas: é o telemóvel, é o não sei quê, é o computador, é... é todo o tipo de oferta de... não leem. A minha filha adora ler e poucos livros lê [Jorge].

Será até por isto que os adultos, que apenas esporadicamente se envolvem com práticas de literacia mais formais, como a leitura de livros de carácter literário (valorizada pelos contextos de formação) não se consideram pertencentes à comunidade dos ‘legitimamente’ letrados: “Sabe que eu não sou como vocês. (...) Ler uma fatura não é como ler um livro” [Albano]. Contudo, este mesmo adulto que diz que só quem “insiste nos livros” consegue ler e escrever sem dificuldades, é o mesmo que diz também que escreve com frequência *emails* à esposa, sentindo-se mais confiante na escrita de textos longos, algo com que não estava familiarizado.

Se, no plano do desenvolvimento linguístico e comunicativo são observáveis mudanças – relativamente às primeiras entrevistas é óbvio o desenvolvimento lexical, a fluência de expressão e o uso de linguagem especializada e até de metalinguagem ao falar sobre as suas práticas, é sobretudo discursivamente que há reconfigurações. Com efeito, é naquele juízo sobre si próprios e sobre o que é legítimo que se manifesta uma das grandes mudanças na identidade letrada dos adultos: ao demarcarem quem “tem direito” a ser letrado, deixam visível a apropriação dos valores, crenças, atitudes e comportamentos partilhados pela comunidade letrada legítima. Até certo ponto, mais do que exclusão, este posicionamento é uma forma de identificação, na medida em que desse modo mostram que também “partilham” os valores da comunidade.

Conclusão

Olhando para a trajetória destes sujeitos, vemos como os seus mundos textuais se foram diversificando e especializando nos diversos domínios de prática em que vão participando, inclusivamente, no domínio escolar em que entraram por via do RVCC. Também por isto, as motivações para ler e escrever passaram a destacar “o para aprender”, constituindo estes processos como determinantes nos processos mais vastos da educação ao longo da vida em que se espera estes sujeitos participem.

As práticas vernáculas do quotidiano prevalecem, ficando delas mais conscientes os sujeitos; consciência tanto da sua existência como do seu “pouco” valor na comunidade letrada. Neste sentido, uma das reconfigurações do *kit* de identidade destes adultos é o seu posicionamento face a quem “merece” título de ‘sujeito letrado’: com efeito, para estes sujeitos, só o merecem os que são detentores de um elevado grau de escolaridade, indicador do domínio de sofisticadas competências de leitura e escrita a que se associam capacidades cognitivas especiais. Do mesmo modo, será a ideia dominante de que a leitura que “conta” socialmente é a leitura de livros que os leva à necessidade de falar sobre os livros que guardam em casa, o número e tipo dos que já leram, dando, por vezes, ênfase ao número de páginas que contêm.

Parece, assim, haver um esforço por parte dos adultos em adequar-se às características que consideram identitárias dos *insiders* (Gee, 2005) das comunidades educativas: quem frequenta o processo de RVCC deve ler livros, quem frequenta o processo de RVCC deve valorizar a leitura:

Gosto muito de ler. É uma coisa que eu gosto. Gosto mesmo muito de ler.
(...) Li sempre. (...) Às vezes adormecia com o livro [Margarida].
Ler, ler é a minha paixão, é ler. (...) Tenho mesmo o vício [Jorge].

Referências Bibliográficas

- Barton, D.** (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell Publishers.
- Barton, D., & Hamilton, M.** (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London/New York: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R.** (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London/New York: Routledge.
- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R., & Tusting, K** (2007). *Literacy, lives and learning*. London/New York: Routledge.
- Dionísio, M. L.** (2006). *Educação e Literacias. Relatório da disciplina*. Grupo Disciplinar de Metodologias da Educação do Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga (manuscrito não publicado), Portugal.
- Dionísio, M. L., & Castro, R. V.** (2009). (Re)defining literacy: New roles of the workplace. In M. Bron Jr, P. Guimarães & R. V. Castro (Eds.), *The State, civil society and the citizen. Exploring relationships in the field of adult education in Europe* (pp. 185-195). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fischer, A.** (2007). *A construção de letramentos na esfera académica*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada (não publicada), Universidade Federal da Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.
- Gee, J. P.** (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P.** (2005). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomes, M. C.** (coord.) (2006). *Referencial de Competências-chave para a educação e formação de adultos - nível secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Formação Vocacional
- Graff, H.** (1987). *The Labyrinths of literacy. Reflections on literacy past and present*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press
- Keating, M. C.** (2002). O poder de dar nome às coisas: Sobre reconhecimentos e aprendizagens em práticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 131-167.
- Kleiman, A.** (Org.) (1999). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A.** (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: Relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, 28 (2), 375-400.

- Luke**, A., & Freebody, P. (1999). *Further notes on the four resources model*. Acesso em dezembro, 3, de 2010 em: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>.
- Silva**, A., Arqueiro, A., & Dionísio, M. L. (2012). Vidas letradas de adultos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In R. Cadima, I. Pereira, H. Menino, I. Dias & H. Pinto (Coord.), *Livro de Atas da Primeira Conferência Internacional "Investigação, Práticas e Contextos em Educação"* (pp. 123-130). Leiria: ESECS – Instituto Politécnico de Leiria.
- Soares**, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Street**, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street**, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Street**, B. V. (2005). Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39 (4), 417-423.
- Torrão**, M. J. (2007). *Entre a escola e a vida. Percursos de literacia*. Dissertação de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino do Português (não publicada), Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Walter**, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (1), 31-48.