



EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO DE SABERES: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS FUNDAMENTOS DA REDE CERTIFIC¹

Non-formal education and the knowledge certification process: a reflection on the foundations of the Certific Network

SILVA, Cláudio Nei Nascimento da²

ROCHA, Rafael Honorato³

RESUMO

Com base em uma pesquisa de natureza teórica, objetivou-se refletir sobre os sentidos, apropriações e fundamentos da educação não formal a partir de uma análise da Rede Certific. Para tanto, foram estabelecidas três questões a serem respondidas ao longo do texto: o que é educação não formal e quais sentidos podem ser encontrados na literatura; que concepções teóricas subjazem o processo de certificação profissional proposto pela Rede Certific; que princípios devem ser considerados para que a Rede Certific represente um instrumento a serviço da formação crítica e emancipatória dos trabalhadores brasileiros. Os resultados evidenciaram a importância de se estabelecer, com clareza e convicção, fundamentos teóricos críticos para compreensão da educação não formal, bem como a importância de se estabelecer, no processo de reconhecimento e certificação de saberes, princípios norteadores para uma prática consciente e comprometida com uma formação que não se reduza à sua dimensão técnica, mas que contribua para a formação do trabalhador como intelectual e político. A conclusão reforça a necessidade de se observar, no desenvolvimento do processo de certificação profissional, os sentidos e funções atribuídos à política, a fim de não permitir a sua dissociação da perspectiva social transformadora derivada de seus fundamentos.

Palavras-chave: Educação não formal. Rede Certific. Reconhecimento e certificação de saberes.

ABSTRACT

Based on theoretical research, the aim was to reflect on the meanings, appropriations and foundations of non-formal education based on an analysis of the Certific Network. To this end, three questions were established to be answered throughout the text: what is non-formal education and what meanings can be found in the literature; what theoretical concepts underlie the professional certification process proposed by the Certific Network; what principles should be considered so that the Certific Network represents an instrument at the service of the critical and emancipatory training of Brazilian workers. The results highlighted the importance of establishing, with clarity and conviction, critical theoretical foundations for understanding non-formal education, as well as the importance of establishing, in the

¹ O presente artigo é de caráter inédito, não tendo sido apresentado ou publicado, anteriormente, em encontros e/ou outros eventos científicos. Também não passou pela avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) e não recebeu apoio de órgãos de financiamento/fomento. Ademais, trata-se de um trabalho oriundo de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, relacionada à dissertação intitulada: A Rede Certific como instrumento de inclusão e formação dos trabalhadores.

² Doutor em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília - UnB (2016), com estágio doutoral na Universidad Carlos III - UC3M, em Madrid, na Espanha (2015). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2003). Graduado em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins - Unitins (2001). Professor e coordenador do ProfEPT do IFB. E-mail: claudio.silva@ifb.edu.br.

³ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Brasília - IFB (2023). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2014). Graduado em Estudos Sociais pela União Pioneira de Integração Social - UPIS (2004). Técnico em Assuntos Educacionais lotado no Ministério da Educação. E-mail: hocrashled@gmail.com.

process of recognition and certification of knowledge, guiding principles for a conscious practice committed to training that is not reduced to its technical dimension, but that contributes to the formation of the worker as an intellectual and political figure. The conclusion reinforces the need to observe, in the development of the professional certification process, the meanings and functions attributed to the policy, in order to not allow its dissociation from the transformative social perspective derived from its foundations.

Keywords: Non-formal education. Certification Network. Recognition and certification of knowledge.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que “o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (Brasil, 1996).

A legislação trabalhista, ao tratar da certificação profissional, também reconhece o trabalho como um espaço de desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, habilidades. É o que traz a Resolução CODEFAT nº 995, de 15 de fevereiro de 2024, em seu artigo 14:

A Certificação Profissional é o processo pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais desenvolvidos na experiência do trabalho, ou programas educacionais com o objetivo de promover o acesso, permanência, progressão no mundo do trabalho e o prosseguimento ou conclusão de estudos (Brasil, 2024).

Ao reconhecer que as instituições educacionais não são os únicos espaços onde a formação para o trabalho acontece, o legislador reforça a noção de educação não formal. Segundo Bianconi e Caruso (2005, p. 20), a educação não formal é caracterizada “como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino”.

Importante considerar que o conceito de educação não formal, conforme salienta Catini (2021), envolve uma ampla gama de perspectivas e serve para explicar diferentes processos de aprendizagens que não se relacionam à educação formal, mas que constituem “atividades intencionais e sistemáticas de formação com conteúdo diverso” (Catini, 2021, p. 3).

Portanto, a despeito dos múltiplos sentidos que a expressão possa ter ou de suas diversas utilizações, o termo é sempre tomado em contraposição à educação formal, isto é, à educação que acontece em espaços e tempos sistematizados.

A Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific), criada em 2009, destina-se ao atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional.

Nessa perspectiva, a Rede Certific surge ancorada na ideia de que o reconhecimento de saberes que são construídos no ambiente de trabalho deve permitir “ao trabalhador construir, por meio das dinâmicas avaliativas, uma oportunidade de ressignificação e organização do conhecimento adquirido, estimulando a curiosidade referente aos fenômenos sociais, científicos e tecnológicos” (Brasil, 2014, p. 15).

A educação não formal aparece, para a Rede Certific, legitimada como lócus de reconhecimento da formação ao longo da vida de trabalhadores. A educação não formal ganha importância como instrumento necessário ao desenvolvimento da vida social e cultural na formação profissional dos trabalhadores. A escola deixa de ser, nessa concepção, o único lugar em que a formação laboral acontece. Nesse sentido, o trabalho teve como objetivo

promover uma reflexão acerca dos sentidos, apropriações e fundamentos da educação não formal a partir de uma análise da Rede Certific. Como desdobramento deste objetivo geral, o trabalho, por sua natureza teórica, buscou também responder às seguintes questões: a) o que é educação não formal e quais sentidos podem ser encontrados na literatura? b) Que concepções teóricas subjazem a política de certificação de saberes no Brasil? C) Que princípios devem ser considerados para que a Rede Certific represente um instrumento a serviço da formação crítica e emancipatória dos trabalhadores brasileiros?

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se desenvolveu com base em material bibliográfico, focando, inicialmente, artigos científicos voltados à temática da educação não formal. A análise inicial do processo de certificação profissional da Rede Certific se baseou em uma abordagem crítica do Documento Orientador e de normas que guiavam a política pública, sendo os seus fundamentos teóricos refletidos à luz de obras literárias marxistas e de trabalhados situados no campo da pedagogia crítica.

Para responder às questões acima, o trabalho recorreu a autores como Gohn (2020), Catini (2021) e Ribeiro e Castro (2021), com o intuito de identificar um sentido de educação não formal que estabelecesse uma relação de conformação com os fundamentos da Rede Certific. Em seguida foram estabelecidos os pressupostos teóricos da Rede Certific a partir da contribuição de Paulo Freire e Gramsci, trazendo elementos que fundamentassem a importância de se considerar os saberes que os estudantes trazem e a necessidade de se compreender o trabalhador como um intelectual potencial. No bojo da reflexão acerca dos pressupostos teóricos, apresentou-se a concepção de avaliação da Rede Certific como um contraponto à influência da chamada pedagogia das competências na Educação Profissional e Tecnológica, modalidade de ensino na qual se insere o processo de certificação profissional. Para tanto, foram adotados autores que se situam no campo da chamada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)⁴, como Saviani (2008), Kuenzer (2021) e Ramos (2006), de acordo com os quais a práxis deve estar no centro do processo educativo. Na terceira parte do texto são apresentados, na perspectiva de síntese dos itens 1 e 2 do texto, princípios que devem reger um processo de reconhecimento e certificação de saberes comprometido com uma formação emancipatória e crítica.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: SENTIDOS E APROPRIAÇÕES NA SUA RELAÇÃO COM A REDE CERTIFIC

De acordo com o Gohn (2014), “um dos grandes desafios da educação não formal tem sido defini-la, caracterizando-a pelo que ela é. Usualmente ela é definida pela negatividade - pelo que ela não é”. Tentando alcançar esse objetivo, a autora evidencia que essa proposta educacional representa:

4 A PHC se propõe a superar as desigualdades por meio da compreensão da educação como um fenômeno social inserido em um contexto histórico. Ela tem como guia a busca pela emancipação humana, a partir da utilização das categorias do marxismo, que colocam a práxis no centro do processo educativo, unindo teoria e prática para construir uma educação revolucionária. Essa abordagem pedagógica é fundamental para a educação brasileira, que ainda sofre com a herança da desigualdade e da exclusão social (Lesnieski et al., 2024, p. 2).

um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. (...) A educação não formal diz respeito à formação do ser humano em geral (Gohn, 2020, p. 12).

Ela também sustenta que a educação não formal é “aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (Gohn, 2014, p. 40). Relacionando-se ao campo da educação cidadã, essa proposta educacional “volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com os outros” (Gohn, 2014, p. 40).

Por essa ótica, a educação não formal expressaria um processo formativo que envolveria várias dimensões - política, social, profissional -, não se restringindo a capacitar os sujeitos envolvidos para uma ocupação laboral, pois leva sempre em consideração as necessidades e a complexidade que constituem o cotidiano desses indivíduos.

Para Catini (2021, p. 2-3), a produção teórica acerca da educação não formal expressa uma semântica que amplia e diversifica o sentido do termo, envolvendo ações como “formação política em sindicatos e partidos políticos, até a educação infantil ou de jovens em Organizações Não Governamentais (ONGs) no contraturno escolar”. Além disso, educação não formal deve ser compreendida como manifestações de um processo formativo que passa por experiências de “arte-educação, de divulgação científica em museus, pela educação popular, pela transmissão de conhecimentos que se referem à resistência indígena e quilombola” (Catini, 2021, p. 2-3).

Ribeiro e Castro (2021, p. 46) compreendem a educação não formal como “atividades educativas estruturadas, direcionadas para a concretização dos seus objetivos e operacionalizadas em instituições não escolares”.

Em uma pesquisa com estudantes de licenciatura em um contexto de estágio, as autoras concluíram que há um “reconhecimento do espaço não formal como detentor de uma grandeza formativa cujas potencialidades requerem confiança, entusiasmo e proatividade numa construção cultural e educativa permanente do estudante de hoje e futuro profissional” (Ribeiro; Castro, 2021, p. 58).

Uma política pública de certificação profissional como a Rede Certific, ancorada em uma perspectiva educacional emancipatória, recomenda uma reflexão sobre características da educação não formal, sobre os perfis dos sujeitos envolvidos, sobre situações e dinâmicas de aprendizagem fora de espaços escolares, bem como sobre os sentidos e significados que se atribuem aos conhecimentos e ao tipo de formação desenvolvidos nessas experiências educacionais.

Entender como os processos de aprendizagem são engendrados nesse tipo de experiência formativa, identificando os interesses e motivações abrangidos, parece ser algo indispensável na reflexão de uma política pública de certificação profissional.

Além disso, uma melhor compreensão sobre aspectos da educação não formal pode oferecer elementos para a análise dos desafios que permeiam o processo de certificação profissional desenvolvido por instituições de educação profissional e tecnológica.

A REDE CERTIFIC: DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS À CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

O reconhecimento pela Rede Certific de que a escola não é o único espaço onde se aprende, onde os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, saberes, remete ao pensamento de Paulo Freire, que assevera que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 33).

Freire (1996) aponta, nesse sentido, para a importância de se considerar, no ambiente escolar, os saberes que os alunos (trabalhadores) trazem de seu cotidiano, de seu ambiente profissional, de suas relações comunitárias. Busca-se, com isso, discutir a realidade concreta desses indivíduos, desnudá-la, revelando as suas contradições, as suas determinações, as relações de opressão que a constituem, com o intuito de estimular uma reflexão que leve à ação transformadora dessa mesma realidade.

Para ele, a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 52). Essa visão parte da compreensão da necessidade da formação crítica do cidadão. Em sua perspectiva pedagógica emancipatória, Freire (1987) está preocupado em oferecer aos educandos (trabalhadores) uma dimensão histórica do papel dos homens na produção de sua própria realidade, visando estimulá-los a assumir a condição de sujeitos de sua própria história. Segundo ele, não há casualidade nas relações sociais e históricas entre os seres humanos, pois “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (Freire, 1987, p. 51).

Por meio de sua proposta de avaliação diagnóstico-formativa, a Rede Certific assume o compromisso com uma perspectiva educacional voltada ao desenvolvimento da autonomia do trabalhador, para a sua formação enquanto sujeito crítico frente às relações que constituem a sua vida profissional e o seu universo social.

Trata-se de uma perspectiva educacional que reconhece as contradições do trabalho sob o modo de produção capitalista e que, não obstante, assume o compromisso com um processo formativo que aponta para a sua superação.

Segundo seu documento norteador, é fundamental que os processos de avaliação considerem tanto a necessidade imediata dos trabalhadores de inserção no mundo do trabalho, como também “a valorização da autonomia, do conhecimento crítico e da postura transformadora do indivíduo conduzindo esse trabalhador/aluno a buscar novas formas de organizar sua vida profissional, econômica e social” (Brasil, 2014).

Nesse sentido, a avaliação, à luz de sua dimensão política, “deve levar em conta os projetos de futuro da sociedade, na qual a escola está inserida, e considerar o contexto laboral e o desenvolvimento integral do trabalhador” (Brasil, 2014, p. 19).

Essa dimensão política da avaliação no processo de certificação da Rede Certific traz à tona a perspectiva da formação dirigente esboçada pelo pensador italiano Antonio Gramsci, que defende um modelo de escola que não se preocupa em formar simplesmente o técnico especializado, mas sim formar o especialista e político (especialista + político).

Em Gramsci, encontra-se uma preocupação com uma formação que busque desenvolver nos indivíduos não somente habilidades e conhecimentos necessários para a sua inserção profissional em uma determinada estrutura produtiva, mas, sobretudo, prepará-los para

disputar politicamente a direção da sociedade. Nesse sentido, Gramsci aponta para uma formação transformadora dos indivíduos e, consequentemente, de sua realidade.

A formação preconizada por Gramsci sustenta que “o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não “criar” autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, consequentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política” (Gramsci, 2004, p. 35).

Essa formação vai ao encontro da escola unitária⁵ defendida por Gramsci, a qual projeta relações que transcendem a escola: “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (Gramsci, 2004, p. 40).

Nessa perspectiva, a escola unitária propõe não só a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que separa a concepção e execução, influindo na própria consciência do trabalhador sobre o processo e o resultado de seu trabalho, mas a necessária integração entre cultura, escola, atividades e interesses da vida coletiva e do trabalho.

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA REDE CERTIFIC COMO CONTRAPONTO POLÍTICO-CULTURAL AO MODELO HEGEMÔNICO DE COMPETÊNCIAS

A proposta de certificação da Rede Certific faz um contraponto político-cultural ao modelo de competências divulgado pelos organismos internacionais hegemônicos, já que não se reduz à lógica de qualificação voltada ao domínio de habilidades e competências, de conhecimentos técnico-científicos particulares, assim como a modelos e processos de reestruturação, gestão, qualidade total (Urbano, 2013).

O conceito de competências na educação não é ponto pacífico. Trata-se de um termo polissêmico, envolto por muitos debates, conflitos, que expressam diferentes visões sobre os seus reais propósitos.

Diante da relação entre os processos educacionais e a orientação por competências determinada pelo ambiente de trabalho, faz-se necessário evidenciar que a sua caracterização (conceituação) se difere a depender do tipo de organização e gestão do trabalho: sob a lógica do taylorismo-fordismo, tem-se uma determinada abordagem sobre competências; a partir do toyotismo, da emergência do regime de acumulação flexível, há uma outra abordagem.

Sob a lógica do taylorismo-fordismo, o conceito de competência é pensado

como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém (...) a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo (Fleury; Fleury, 2018, p. 185).

A lógica das competências nas organizações sob o modelo toyotista assevera que “trabalhar com o conjunto de habilidades e requisitos definidos a partir do desenho do cargo, próprios do modelo taylorista, não atende às demandas de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado”. De acordo com essa visão, “as organizações deverão competir não mais apenas mediante produtos, mas por meio de competências, buscando atrair e desenvolver

⁵ Um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretenentes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 1968, p. 136).

pessoas com combinações de capacidades complexas, para atender às suas core competences" (Fleury; Fleury, 2018, p. 185).

Discutindo a Educação Profissional e Tecnológica frente à pedagogia das competências, Kuenzer expõe que competência é

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, integrando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais. Implica a capacidade de solucionar problemas, mobilizando e integrando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades (Kuenzer, 2021).

Kuenzer (2021) sustenta que competência é uma categoria do mundo do trabalho e não da educação, já que é resultado de uma ação prática. A categoria central da escola é o conhecimento, segundo Kuenzer (2021). Ela não considera competência como mobilização de conhecimentos e habilidades, pois "conhecimento não é competência, conhecimento é pré-requisito para que a competência se exerça" (Kuenzer, 2021).

Ramos (2006) destaca que os defensores da apropriação da noção de competências pela escola argumentam que ela "seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego". Sob essa perspectiva, a escola organizaria e realizaria a "passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas" (Ramos, 2006, p. 221). Em resumo, a autora afirma que, "em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações" (Ramos, 2006, p. 221).

Depreende-se das considerações apresentadas por Ramos (2006) que a formação orientada pela educação por competências está atrelada à perspectiva da conquista do emprego, que expressa a forma histórica sob a qual o trabalho se revela no modo de produção capitalista (trabalho como mercadoria, trabalho assalariado, alienado), e às necessidades objetivas demandadas pelo ambiente produtivo. Por essa ótica, observa-se que essa orientação pedagógica assume um viés utilitarista, subordinando-se às relações e necessidades derivadas do modo de produção hegemônico. A escola, segundo essa abordagem, é "forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares" (Ramos, 2006, p. 222). A formação dos trabalhadores se destinaria a buscar a sua adequação ao funcionamento dos processos de produção:

Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção (Ramos, 2006, p. 222).

A pedagogia das competências passa a exigir, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que "as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender" (Ramos, 2006, p. 222).

Ramos (2009) explicita a relação da pedagogia das competências, aplicada ao ensino técnico e profissional, com o regime de acumulação capitalista:

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes (professores, gestores, estudantes) não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços. A ‘pedagogia das competências’ é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar (Ramos, 2009).

Argumentando acerca do caráter adaptativo da pedagogia das competências ao regime de acumulação capitalista e, portanto, no sentido contrário a uma perspectiva educacional emancipatória, Saviani (2008, p. 437) expõe que o seu “objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Duarte (2008) insere a pedagogia das competências no bojo das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”. O autor defende que essa concepção educacional está voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (Duarte, 2008, p. 11).

O modelo de avaliação proposto pela Rede Certific parte do pressuposto de que o processo educacional não deve se subordinar a uma visão utilitarista, circunscrita ao horizonte do emprego, que expressa a contradição na qual o trabalhador se encontra sob a economia de mercado. Pela sua perspectiva, faz-se necessário desenvolver a compreensão do trabalho em seu sentido ontológico-histórico, “como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, que produz os meios de existência na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo” (Ciavatta, 2009, p. 413).

O sentido ontológico do trabalho - meio pelo qual os homens intervêm sobre a natureza, apreendendo as suas leis e buscando adaptá-las aos seus interesses, permitindo, desse modo, a constituição de sua realidade social, isto é, da realidade como um resultado da ação humana - oferece os elementos para o surgimento de uma compreensão antagônica às explicações supersticiosas, mecanicistas e deterministas sobre o mundo, a natureza e o homem.

Essa abordagem oferece uma compreensão histórica, dialética da realidade humana, situando-a num plano imanente. Coloca o homem na condição de ser coletivo, como sujeito do processo histórico, como sujeito responsável pela construção de sua realidade sócio-histórica, sendo, portanto, capaz de modificá-la. Nesse sentido, oferece uma concepção de mundo transformadora.

A REDE CERTIFIC: PRINCÍPIOS QUE DETERMINAM SUA EFETIVIDADE SOCIAL E POLÍTICA

A perspectiva avaliativa da Rede Certific está voltada para a articulação dos conhecimentos inerentes ao trabalho com aqueles ligados aos processos formais de ensino, “conhecimentos científicos, socioculturais e tecnológicos requeridos pela natureza do trabalho e necessários para o convívio em sociedade de maneira partícipe, comprometida e transformadora” (Brasil, 2014, p. 20).

Essa abordagem evidencia o princípio educativo do trabalho, que compreende, para além da qualificação profissional,

uma ampla formação intelectual, pública, democrática e política, de modo que todo cidadão possa não só se profissionalizar para o trabalho, especializado no seu setor, mas possa também aprender a tornar-se “governante” de si mesmo e da própria sociedade, um prelúdio que prepara a fórmula sintética do novo intelectual como dirigente: especialista + político (Semeraro, 2021, p. 136).

Essa concepção aponta, portanto, para “a valorização da autonomia, do conhecimento crítico e da postura transformadora do indivíduo conduzindo esse trabalhador/aluno a buscar novas formas de organizar sua vida profissional, econômica e social, contribuindo, dessa forma, para a transformação da própria sociedade em que vive” (HOFFMAN, 1993 apud BRASIL, 2014, p. 19). Com essa perspectiva, a política assume um compromisso com a transformação das diferentes dimensões que constituem a realidade desse trabalhador, que é marcada, sob o modo de produção capitalista, por relações de opressão, de exploração.

O caráter inclusivo da Rede Certific se expressa por meio de alguns princípios, entre os quais se destacam: legitimidade, articulação, diversidade e verticalização.

A legitimidade pressupõe a participação efetiva de todos os atores sociais envolvidos na construção dos processos de certificação profissional (Brasil, 2014). Esse princípio concebe o trabalhador como um sujeito ativo, capaz de participar da construção de todas as etapas que compreendem o processo de certificação, dinâmica que aponta para a superação da contradição entre educador e educandos, ou melhor, para a superação da contradição entre avaliadores e trabalhadores no processo formativo, já que se leva em consideração uma perspectiva educacional problematizadora, “que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária⁶” (Freire, 1987, p. 68).

A articulação expressa o compromisso da política com a integração entre “políticas públicas de educação profissional e de emprego, trabalho e renda para ampliar as possibilidades de inserção profissional dos sujeitos certificados em condições de trabalho decente” (Brasil, 2014, p. 20).

A preocupação com o trabalho decente demonstra o objetivo da política em garantir não qualquer tipo de posto de trabalho aos sujeitos egressos da Rede Certific, mas também de assegurar um ambiente de trabalho digno, com respeito aos direitos sociais:

O adjetivo “decente” inclui um critério qualitativo: inclusão produtiva não é qualquer oportunidade de trabalho. Em geral, as pessoas pobres não possuem apenas uma renda precária ou insuficiente, mas estão inseridas em relações injustas de trabalho. Ou seja, encontram-se em situação de privação de direitos. Por inclusão socioprodutiva, portanto, não se entende um simples acesso ao mercado, mesmo porque deles ninguém escapa, mas um acesso aos direitos econômicos e sociais (Kraychete; Santana, 2012, p. 61).

Com a diversidade, procura-se garantir o respeito às especificidades e trajetórias dos trabalhadores no desenvolvimento dos processos de certificação, “com assunção de avaliação de caráter diagnóstico-formativa em todas as etapas do processo de certificação profissional” (Brasil, 2014, p. 20).

A avaliação deve ir além da simples verificação do que o trabalhador sabe ou não, não deve ter como fim único a atribuição de uma nota. Ela deve, sobretudo, “contribuir positivamente

⁶ Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 38).

para o desenvolvimento do trabalhador como ser social" (Luckesi, 2002 apud Brasil, 2014, p. 17)

Assim, impõe-se conhecer a história de vida e o cotidiano desse trabalhador, pois a "avaliação é aqui entendida como uma dinâmica na qual a compreensão dos elementos que permeiam a realidade do trabalhador é essencial para a tomada de decisões dos avaliadores, devendo ser, ao mesmo tempo, significativa e contextualizada" (Brasil, 2014, p. 16).

A avaliação torna-se significativa quando encarada como um processo contínuo, vivenciado no dia-a-dia, capaz de abrir novos caminhos, propiciando a aprendizagem na perspectiva da formação de um cidadão comprometido com a transformação social (Brasil, 2014, p. 19).

Essa dinâmica pedagógica tem na aprendizagem significativa um referencial, definida como

tudo aquilo que, dentro dos processos de ensino e aprendizagem, proporciona referência à vivência do aluno, ou seja, todo conhecimento que foi construído por meio de interações e exemplos contextualizados, ao tempo, ao lugar e às realidades política, social, religiosa e econômica do sujeito aprendente (Dorcino; Dos Reis de Souza, 2025, p. 175).

A aproximação dos avaliadores com universo dos trabalhadores, geralmente conectado a uma cultura operária e popular, contribui também com a redução da resistência destes aos valores promovidos pela cultura escolar e com o desfazimento da ideia de que educadores não valorizam o trabalho manual e os conhecimentos dele advindos:

Paul Willis escreveu um livro interessante sobre trabalho e educação: Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social (Willis, 1991). A obra tem como base extensas entrevistas que o autor fez com um grupo de jovens de origem proletária. Willis procurou verificar como esses jovens viam a escola e o trabalho em suas vidas. Um dos aspectos importantes analisado pelo autor é a resistência dos jovens aos valores promovidos pela educação escolar que ignora ou se opõe à cultura operária. (...) Os comentários de dois jovens proletários sinalizam uma questão que não pode ser ignorada, educadores não costumam valorizar o trabalho manual, sobretudo aquele não ensinado em cursos secundários ou superiores (Novelino Barato, 2024, p. 4).

Ao procurar articular processos formativos de distinta natureza, a partir de relações não hierarquizadas, a Rede Certific busca superar essa resistência e, com isso, impulsionar a adesão dos trabalhadores à política.

O princípio da verticalização representa o compromisso da política pública com a formação continuada do trabalhador, que, invariavelmente, traz consigo uma trajetória escolar marcada por dificuldades e abandonos.

Essa verticalização, particularmente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não significa somente possibilitar aos trabalhadores acessarem diferentes níveis de ensino dentro de um mesmo itinerário formativo na instituição, mas também a possibilidade de "mobilização de trocas intelectuais e humanas, de formas e maneiras não encontradas em instituições de ensino com outro perfil" (Coelho, 2024, p. 12).

À luz desse princípio, o trabalhador alcançado pela política poderá ter acesso aos "mesmos espaços, mesmos professores, equipamentos, ferramentas, laboratórios e materiais compartilhados por docentes e discentes de diversos cursos, como também de patamares diferentes dentro dos itinerários formativos possíveis em cada instituição local" (Coelho, 2024, p. 12).

Nesses termos, a perspectiva de verticalização inserida no âmbito da política pode viabilizar “o convívio com olhares acadêmicos diversificados, grupos e etnias de múltiplas origens socioculturais e econômicas (Coelho, 2024, p. 13)”, contribuindo, assim, com o crescimento intelectual, profissional e humano do trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo deste trabalho responder às seguintes questões: o que é educação não formal e quais sentidos podem ser encontrados na literatura? Que concepções teóricas subjazem o processo de certificação profissional proposto pela Rede Certific? C) Que princípios devem ser considerados para que a Rede Certific se apresente como um instrumento a serviço da formação crítica e emancipatória dos trabalhadores brasileiros?

Para além da exposição de suas diferenças em relação à educação formal, é importante ressaltar que a educação não formal é, antes de tudo, uma forma de se fazer educação que se confunde com a própria vida. Não há vida e educação como instâncias contrapostas. Nesse sentido, o trabalho aparece como uma ferramenta cultural de formação na e para a vida, fortalecendo, assim, um entendimento de educação não formal com estreita proximidade com a noção de trabalho como princípio educativo.

No que tange aos fundamentos da Rede Certific, fica evidente que os substratos teóricos apresentados neste texto constituem, primeiramente, opções e, enquanto tal, precisam ser reafirmadas permanentemente. Não é coerente pensar que o trabalho constitua um espaço (neste caso, não formal) de formação e desenvolvimento inicial de uma consciência crítica sobre a realidade social, mas que não seja ele o próprio destino desta consciência transformadora.

Portanto, se, por um lado, em Paulo Freire, tem-se a reafirmação de uma noção de educação que reconheça a relevância dos conhecimentos que os estudantes trazem, em Gramsci, tem-se a compreensão de que estes conhecimentos, somados aos acumulados historicamente pela humanidade, podem fazer deste trabalhador um intelectual capaz de dirigir a própria sociedade.

Por fim, a Rede Certific, para que seja capaz de alcançar os objetivos previstos em seus documentos norteadores, deve estar alicerçada na práxis e no trabalho como princípio educativo, além de buscar, em seu processo de execução, materializar os princípios da legitimidade, articulação, diversidade e verticalização. Em conjunto, estes princípios reforçam a ideia de que os sujeitos envolvidos nesse processo educacional devem estar permanentemente vigilantes com os sentidos e apropriações que grupos humanamente descomprometidos lhe atribuem.

Se na educação formal a disputa por sentido se materializa, sobretudo, nos documentos norteadores e textos legais; na educação não formal, onde estes elementos de “formalidade” nem sempre estão estabelecidos, a disputa se dá no campo empírico, reforçando a importância de se ter princípios claros para que a práxis educativa não se desacople da utopia de construção de uma sociedade mais justa, mais inclusiva, mais democrática e mais igualitária.

REFERÊNCIAS

BIANCONI, Maria Lúcia; CARUSO, Francisco. Educação Não-formal. **Ciência e Cultura** [on-line]. 2005, v. 57, n. 4, pp. 20-20. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a13v57n4.pdf>. Acesso em 21 de mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução CODEFAT nº 995, de 15 de fevereiro de 2024.** Institui o Programa Manuel Querino de Qualificação Social e Profissional - PMQ, voltado ao desenvolvimento de ações de qualificação social e profissional a jovens e trabalhadores, de forma a contribuir com a formação geral, o acesso e a permanência no mundo do trabalho. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-codefat-n-995-de-15-de-fevereiro-de-2024-544014150>. Acesso em 7 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério da Educação. **Documento Orientador:** Rede Certific. Brasília, 2014. Disponível em: https://proex.ifmt.edu.br/media/filer_public/1a/45/1a457517-2889-4065-9b52-a54f02fadd2f/rede_certific_documento_orientador2014.pdf. Acesso em 2 de jun. 2021.

CATINI, Carolina. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e222980, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100725&tlang=pt. Acesso em: 29 ago. 2024.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 8 mai. 2023.

COELHO, Suzany Campos. A verticalização na educação profissional técnica e tecnológica, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entre conceitos e práticas. **Revista Vértices**, [S. I.], v. 25, n. 3, p. e25320834, 2024. DOI: 10.19180/1809-2667.v25n32023.20834. Disponível em: <https://editoraessentia.ifff.edu.br/index.php/vertices/article/view/20834>. Acesso em 24 jul. 2024.

DORCINO, Ana Claudia; DOS REIS DE SOUZA, Josimar. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CONCEITO E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 8, n. Especial, p. 172–195, 2025. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/3128/1336>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Journal of Contemporary Administration**, v. 5, n. spe, pág. 183-196, 26 de agosto de 2018. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/152>. Acesso em 22 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, [s. I.], n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 29 fev. 2023.

GOHN, Maria da Glória. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DIREITOS E APRENDIZAGENS DOS CIDADÃOS (ÃS) EM TEMPOS DO CORONAVÍRUS. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. I.], ano 2020, v. 7, ed. 7.7, p. 10-20, 28 abr. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/3259-Texto%20do%20artigo-9796-2-10-20200507%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/3259-Texto%20do%20artigo-9796-2-10-20200507%20(2).pdf). Acesso em: 28 jun. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3^a ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KRAYCHETE, Gabriel; SANTANA, André. Economia dos Setores Populares e Inclusão Socioprodutiva: Conceitos e Políticas Públicas. **Mercado de Trabalho**, IPEA, p. 55-62, 2012. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt52_econ03_economiadossetores.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Educação Profissional e Tecnológica frente à pedagogia das competências. Youtube, 25 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NNnfKD1ql0k>. Acesso em: 04 de nov. 2022.

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Marcio Giusti; SILVA, Gabrielle José da. Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas Educacionais: 1.^aaproximações. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e130601, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BFnnddcmpT3wzKhQZ96cNjm/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVELINO BARATO, Jarbas. A formação profissional indesejada. **Boletim Técnico do Senac**,[S. l.], v. 50, 2024. DOI: 10.26849/bts.v50.1023. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/1023>. Acesso em: 12 jun. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 2006

RIBEIRO, Maria Do Céu; CASTRO, Marília. Educação não formal. **Eduser - Revista de Educação**, p. Vol. 13 n.^o 2 (2021) 23 dez. 2021. DOI 10.34620/EDUSER.V13I2.166. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/166>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas Autores Associados, 2008.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, Educação e Escola**: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. 1^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

URBANO, Fernanda Santana de Souza. **Reconhecimento e certificação de saberes não formais na educação profissional de jovens e adultos**: análise política da política. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dpzw-H-PHv7V7Zs-4bRi9aE1WjR3-7hv/view>. Acesso em: 14 de mai. 2021.

Data da submissão: 23/09/2024

Data da aprovação: 12/08/2025