

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE QUALIFICAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS E A TRANSVERSALIDADE NO CURRÍCULO

Adriana Valéria Santos Diniz¹

Universidade de Valência – UV/ES

Orientador: Prof. Dr. Francesc Jesús Hernández i Dobon.

Pesquisadora CAPES/MEC (Brasil)

¹ Doutoranda em Sociologia da Educação e da Formação
Universidade de Valência (Espanha)
adriavsdiniz@hotmail.com

RESUMO

A política de educação de adultos quer no Brasil, quer em países da Europa, como é o caso da Espanha, registram avanços, ao tempo que registram ainda significativos índices de abandono escolar e/ou baixa participação dos adultos em processos formativos. O presente artigo apresenta os estudos biográficos, no marco da teoria da biograficidade (Alheit e Dausien) e dos estudos sobre transições (Casal e De La Nuez) como instrumental teórico e metodológico capaz de propiciar a análise das políticas públicas desde o sujeito, nesse sentido, de buscar compreender os nexos entre o âmbito macro (política educativa) e o micro (construção biográfica). Para tanto, parte de uma análise sobre a condição do sujeito adulto na sociedade contemporânea, na trincheira das transições entre educação, formação e trabalho. O que se pretende é contribuir para a formulação de políticas públicas educativas *para e no* trabalho que melhor atendam às necessidades e às expectativas dos sujeitos adultos, na perspectiva da emancipação e da cidadania.

Palavras-chave: Educação de Adultos – Políticas Públicas – Teoria da Biograficidade

ABSTRACT

The adult education policies either in Brazil or in other European countries, such a case of Spain, register at the same time advances and significant indices of drop out and/or low participation in adult formative processes. This paper presents the biographical studies in the framework of the biographic theory (Alheit and Dausien) and transitional studies (Casal e De La Nuez) as a theoretical and methodological tools able to propitiate the analysis of the public policies since the individual perspective, to seek to understand the links between the macro (educative policies) and the micro (biographic construction) scope. Thus, start from an analysis on the condition of the adult subject in contemporary society, in the trench of the transitions between education, training and work. What we pretend is to contribute to the formulation of the education public policies *for and in* work that best meet the adult subject needs and expectations, in terms of emancipation and citizenship perspective.

Keywords: Adult Education; Public Policies; Biographical Theory

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas educativas e formativas para o sujeito adulto, como sujeito social, vivem hoje no Brasil momento privilegiado de aprofundamento e debate em função da VI CONFINTEA². Entre as várias e relevantes questões colocadas, aparece uma relativa aos sujeitos da EJA. Compreende-se que conhecendo melhor esses sujeitos, suas realidades, necessidades, expectativas e metas referentes ao educativo-formativo, melhor poderá ser construída e ofertada uma política pública adequada a esse segmento social.

Essa preocupação não é nova, aliás, é o centro nodal da produção freireana, mas o fato indica a relevância do tema e aponta a necessidade de se entender melhor, de forma renovada e permanente, quem são os sujeitos do processo educativo, em cada contexto e em cada tempo, nesse caso os adultos, como sujeitos ativos de plenos direitos, tanto no campo das políticas públicas educativas como no campo científico.

Na atualidade, são vários os avanços na formatação das políticas educativas dirigidas aos adultos, quer no Brasil, quer em países da Europa, como é o caso da Espanha. No entanto, registra-se ainda certa fragmentação e diversidade de perspectivas na oferta da educação de adultos. De maneira breve, podemos assinalar alguns aspectos: diversidade de organismos governamentais responsáveis pela oferta formativa, notadamente o Ministério da Educação (políticas de educação) e o Ministério do Trabalho (políticas de qualificação profissional); diversidade de perspectivas, como a compensatória, entendida apenas como escolarização, ou como aprendizagem ao longo da vida, como direito do adulto à aprendizagem permanente, o que inclui a escolarização como formação, mas a extrapola, incluindo níveis mais elevados de formação, como a formação profissional e a Universidade³. Além do mais, o

² Conferência Internacional de Educação de Adultos a ser realizada no Brasil, no próximo mês de maio, no Estado do Pará, de inédita realização na América Latina. A CONFINTEA, preparada com antecedência em cada país e em âmbito continental, vem gerando no Brasil longo e democrático processo preparatório que culminou com o texto apresentado na Conferência Regional no México, no último mês de dezembro.

³ Na Espanha, ao adulto com idade igual ou superior aos 25 anos é facultado o ingresso à Universidade, por meio de processo seletivo, independente de escolarização anterior, cabendo à EPA a responsabilidade de ofertar programas de preparação para os adultos. A frequência a esse tipo de programa não é obrigatório, já que o critério para o ingresso é etário. No Brasil, o recente programa PROEJA, vem garantindo a formação profissional articulada ao ensino médio para a população adulta.

sujeito adulto pode estar considerado ou não no centro da formulação da política pública⁴.

Tudo isso reforça a necessidade de se problematizar e investigar como e de que maneira a formatação das políticas educativas se constrói e se consolida em função das necessidades e expectativas dos sujeitos sociais, nesse caso do sujeito adulto. Apesar da política pública no Brasil se estruturar como EJA, ou seja, como Educação de Jovens e Adultos, o nosso olhar se dirige especificamente sobre o adulto, sobre sua condição na sociedade contemporânea, de maneira particular em relação às transformações no mundo do trabalho e no mundo educativo-formativo.

Consideramos que o adulto vive hoje uma encruzilhada; como sujeito social, vive entrincheirado. De um lado, as exigências crescentes de formação, na perspectiva das aceleradas transformações no campo do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida; do outro lado, o mundo do trabalho também se re-configura a partir de um crescente processo de transformações impondo mudanças na formação e na gestão das aprendizagens profissionais. O adulto, em função da sua trajetória formativa e profissional e também de seu posicionamento socioeconômico, transita entre esses dois mundos de diversos modos, contínuo e complementar, descontínuo e intermitente, inexistente ou negado.

A educação, formação e trabalho são campos sociais sobre os quais impactam de forma bastante significativa as permanentes e aceleradas transformações (culturais, tecnológicas, políticas, econômicas...) da sociedade contemporânea. Daí que, ainda que tema clássico de estudos e pesquisas no campo sociológico e pedagógico, o seu estudo assume contornos e conteúdos atuais diferenciados, com o advento das inovações no campo das tecnologias, das filosofias de gestão e dos processos de globalização, que, por sua vez, geram implicações e novas demandas para educação e para a formação profissional.

⁴ Na Espanha, essa oferta se estrutura a modo de EPA, de educação de pessoas adultas, considerando as especificidades do sujeito adulto, ainda que se reconheça um crescente fenômeno de *juvenilização* (Merino e Garcia) dessa modalidade educativa. No Brasil, a modalidade educativa que se dirige ao público adulto é a mesma que se dirige ao público jovem, como EJA, como educação de jovens e de adultos, cuja explicação reside no próprio fato de como essa modalidade se estrutura ao longo da história, a partir de uma perspectiva compensatória, dirigida aos que não estudaram na idade *própria*, conforme texto legal.

Considerando esse contexto, nos propusemos a aprofundar quatro questões que nos parecem relevantes para contribuir com esse debate⁵ no campo da pesquisa educacional:

- 1) sobre ser adulto na sociedade contemporânea,
- 2) sobre as mudanças no mundo do trabalho e as novas exigências educativo-formativas para as pessoas adultas,
- 3) sobre a educação e a formação no contexto da aprendizagem ao longo da vida.
- 4) sobre os estudos biográficos como campo de pesquisa que pode ajudar a compreender e analisar as políticas públicas educativas de adultos.

1) Ser adulto na sociedade contemporânea

Considerando os estudos sociológicos sobre o curso da vida⁶, apresentamos alguns elementos para pensar o significado e a amplitude do conceito de vida adulta, ou de adulez, e suas implicações para o sistema educativo. Partimos do conceito de juventude, como etapa anterior, para uma melhor compreensão do tema.

Diversos estudos sobre juventude a caracterizam como uma etapa de vida, com um conteúdo e um dinamismo próprios. Se antes a juventude era vista, entre outros, como ponte entre a infância e a vida adulta, ou seja, se recorria a uma definição negativa da juventude, no qual ser jovem se define por aquilo que não é (nesse caso, criança ou adulto), na atualidade, a juventude passa a ser vista “como um tempo humano, social, cultural e identitário, não mais compreendida como uma fase preparatória para vida adulta, mas como um tempo provisório” (Arroyo, 2005:21).

⁵ Refere-se à pesquisa doutoral em curso, com título homônimo, já havendo sido realizada, por ocasião do DEA – Diploma de Estudos Avançados –, uma primeira parte relativa ao contexto espanhol (valenciano) e europeu, no qual se ancoram boa parte das reflexões aqui expostas. Estamos realizando, no atual estágio, pesquisa relativa ao Brasil, mais especificamente ao contexto de João Pessoa.

⁶ O curso da vida (*life course*) se configura como uma perspectiva sociológica de análise das etapas humanas, não apenas como idades cronológicas, mas como um encadeamento de eventos pessoais, sociais e históricos que podem ser concebidos como um processo no qual as tendências de cada era e as suas formas de diferenciação se constituem o modo particular de uma geração. O curso da vida é regido, além das opções pessoais, pelas diferenças sociais e os fatores culturais, de forma particular pelas instituições sociais, as estruturas econômicas e o sistema educativo. O seu estudo inclui as fases da vida, as transições, as trajetórias, a seqüência de papéis e os pontos de mutação de cada geração (Antikainen, 2004)

Estudos sobre juventude⁷ consideram que a transição dessa etapa de vida em direção à vida adulta está superada, ainda que não plenamente, mas pelo menos de maneira tendencial, em função de três temas: o educativo-formativo, o laboral-profissional e a emancipação familiar. Cada vez mais, no entanto, essas questões parecem tardar a resolver. Daí se derivam as análises sociológicas sobre o prolongamento da juventude como tempo social. Um exemplo disso pode ser demonstrado no fato de que determinadas políticas públicas para a juventude já adotam como idade limite, 35 anos.

Mas, e em relação ao adulto, que é o nosso objeto específico de estudo? Como definir o ser adulto na sociedade contemporânea? Uma primeira resposta é considerá-lo também como uma etapa da vida, tal e como define Arroyo. A questão crucial parece residir, no entanto, na aparente *incontestabilidade* do ser adulto como categoria social (Blaterrer, 2007).

Nessa direção, em recente artigo esse autor afirma que essa categoria é compreendida, de maneira recorrente e aparentemente incontestável, pela idéia de estabilidade (laboral, afetiva, matrimonial...). Segundo o autor, é precisamente a idéia de adulez associada à de estabilidade que faz com que a categoria juventude se amplie no tempo, tornando-se mais prolongada. No entanto, pergunta o autor, será que o tempo da estabilidade, tal como concebida, ainda existe na sociedade contemporânea? Considerando o conceito de Beck de sociedade de risco, o autor compreende que o que se caracteriza na atualidade é a necessidade de repensar a compreensão da vida adulta baseada na idéia de estabilidade para uma nova idéia de vida adulta baseada na instabilidade, na incerteza, na mobilidade, nos pequenos projetos... Isto é, uma nova forma de ser adulto na sociedade contemporânea. O “adulto inacabado” coexiste, no entanto, com o “adulto padrão” estabelecendo um paradoxo particular entre a representação tradicional e a representação moderna (otimista ou pessimista) sobre o que é “ser adulto”, afirma o autor.

⁷ Sobre transições ao mundo adulto, ver os estudos do GRET (Grupo de Pesquisa em Educação e Trabalho), da Universidade Autônoma de Barcelona, e de DE LA NUEZ, Maria E. Cardenal (2006).

Isso implica compreender que em diversos campos da vida humana esse sujeito adulto enfrenta situações de instabilidade, por exemplo, na vida familiar⁸, no educativo-formativo, no laboral-profissional.

Por outro lado, muitos estudos sobre o curso da vida se fundaram no argumento central de Kohl (em Antikainen, 2004, Alheit e Daussien, 2007), de um modelo tripartite de curso da vida centrado na fase preparatória – fase ativa – fase do retiro. Dessa forma, ao adulto corresponderia a fase ativa, enquanto que à criança e à juventude a fase preparatória, e à terceira idade, a fase do retiro, respectivamente. No entanto, no século XXI, há questionamentos sobre a validade desse argumento, considerando uma série de elementos: o processo crescente de individualização e a pluralidade dos modelos de referência existentes que tornam as rotas ou trajetos mais reflexivos, mais processuais, além do próprio aumento da expectativa de vida.

Do ponto de vista da educação de adultos, e considerando o conceito de aprendizagem ao longo da vida, isso implica uma nova compreensão do papel da formação no curso da vida, não limitado apenas à fase preparatória, mas que estrutura, sob a forma de um encadeamento de opções efetuadas e de mudanças de rotas de vida, o desenvolvimento íntegro de um currículo biográfico de aprendizagem, o que relaciona formação com qualquer etapa da vida, inclusive com a pós-profissional (Alheit e Dausien, 2007).

Entendendo, assim, que o educativo-formativo não está circunscrito apenas a uma fase da vida, a fase preparatória, mas sim ao processo do curso da vida, cabe buscar interpretar as conexões entre as políticas públicas educativas e a construção dos currículos biográficos de aprendizagem das pessoas adultas no atual contexto societal.

⁸ Sobre o conflito das relações amorosas no contexto da passagem da sociedade industrial para a pós-industrial, sobre a passagem da família única de toda a vida às idas e vindas entre diferentes famílias temporais ou outras formas de convivência familiares (pré-matrimonial e matrimonial, divórcios, filhos de outros casamentos, etc.) ver livro *El normal caos del amor*, Beck, Ulrich e Beck-Gernsheim, Elizabeth).

2) Mudanças no mundo do trabalho e as novas exigências educativo-formativas para os sujeitos adultos

O mundo do trabalho, no contexto de globalização (ou das globalizações⁹), se configura na atualidade em um mundo em transição. Transição do modelo taylorista-fordista para o pós-fordista; transição da sociedade moderna industrial para a pós-industrial; transição no interior do modo de produção capitalista, para um capitalismo informacional ou de serviços.

Emergem novos conceitos, como flexibilização, competência e empregabilidade (Oliveira, 2006). Modificam-se as formas de contratação e as relações laborais se precarizam, como forma de redução do custo-trabalho, e se amplia o desemprego de longa duração.

Esse processo não é nem homogêneo, nem linear. Não tem o mesmo impacto em todos os postos de trabalho nem em todos os setores sociais. Há, também, segmentações por sexo e idade (De la Nuez, 2006, 54); segmentações por países e regiões (Gallart, 2006, 312). Não há emprego para todos (Boltanski y Chiapello in De la Nuez, 2006), assim os mecanismos de seleção social atuam a privilegiar uns grupos sociais respeito a outros.

As mudanças operadas nos modelos de produção não impactam só a integração à vida econômica dos sujeitos adultos, mas também a identidade e o reconhecimento social, isto é, o nexos entre salário e vida cotidiana, e as estratégias de sobrevivência dos indivíduos e famílias (De la Nuez, 2006)

Implica também, entre outros aspectos, uma mudança no perfil dos trabalhadores em relação ao conhecimento. Antes, pela divisão entre desenho e execução no processo produtivo, se tratava de um modelo no qual um grupo reduzido muito qualificado desenhava e controlava o processo, enquanto o grupo majoritário da população ocupada, geralmente desqualificada, se limitava a executar as tarefas previamente especificadas. Hoje em dia, com o modelo pós-fordista emergente se exige mais formação (Beneyto, 2006).

Do ponto de vista do sistema educativo e formativo, não significa apenas ampliar anos de escolaridade, mas sim desenvolver transformações profundas

⁹ Expressão adotada por Boaventura de Sousa Santos.

nas condições e na qualidade do processo de aprendizagem. O central é saber que entornos de aprendizagem resultam melhor para estimular que as pessoas que estão aprendendo se encarreguem elas mesmas dos processos de aprendizagem, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o que exige das instituições um alto grau de reflexividade sobre si próprias, "colocar elas mesmas em aprendizagem". (Alheit e Dausien, 2007)

De um ponto de vista dos atores sociais, significa constatar que as trajetórias de vida são, em consequência, menos previsíveis que anteriormente, com o agravante de coação de mobilidade e de formação permanente, em meio a uma dinâmica econômica que aponta a um número pequeno de "ganhadores" da aprendizagem sem fim e um número grande de "perdedores", que nunca tiveram a oportunidade de aprender ou que foram liberados da obrigação de adquirir novos saberes (Alheit e Dausien, 2007).

Dessa forma, formação e emprego, educação e trabalho, vão superando as relações tradicionais e deixam de ser, pois, duas dimensões da atividade humana que se apresentam como sucessivas e alternativas, e passam a ser processos concorrentes e complementares (Beneyto, 2006), implicando um renovado e ampliado processo de educação, formação, qualificação e a requalificação do adulto na perspectiva do trabalho.

Uma das questões centrais que merece maior aprofundamento diz respeito ao discurso predominante atual disseminado, entre outros, pela OCDE¹⁰, de que o aumento do educativo-formativo conduz ao aumento de oportunidades de emprego. Não há dúvida de que os estudos se tornam, cada vez mais, uma condição necessária, mas não suficiente, para a inserção laboral, ou seja, possuir formação é necessário, sua ausência condiciona a não inserção ou pelo menos a dificulta, mas, por outro lado, a formação não assegura a plenitude da inserção qualificada. Nesse cenário, o educativo aparece como um dos mecanismos de seleção, de segmentação e de hierarquização do mundo do trabalho.

Isso que gera, em nossa compreensão, duas distorções graves:

1) *Em relação aos que logram inserção no mundo do trabalho a partir do dispositivo da formação*: Estudos demonstram que, de maneira contraditória à

¹⁰ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos.

formulação de que a mais formação mais emprego, à ampliação do nível de estudos da população parece acompanhar uma queda da qualidade de trabalho, com a flexibilização e a precarização do emprego (Beck, Casal, De la Nuez, Lahera Sánchez).

2) *Em relação aos que não logram inserção no mundo do trabalho:* Esses passam a conformar a massa de desempregados, de trabalhadores informais, de excluídos do mundo do trabalho. Aqui o educativo, ou melhor, a ausência do educativo, aparece como elemento legitimador da exclusão sociolaboral.

Tudo isso condiciona as construções biográficas de aprendizagem.

3) Educação e formação no contexto da aprendizagem ao longo da vida

Educação e formação também se encontram em transição a partir do propósito da aprendizagem ao longo da vida. No atual momento, é cada vez mais recorrente nos meios acadêmicos e políticos, inclusive nos memorandums¹¹ da União Européia, o uso dos termos educação e formação, utilizados não em forma de sinônimos, mas como expressão de conceitos e realidades diferentes, em função da extensão de sua ação.

Essa configuração ou re-configuração conceitual se realiza no contexto do desenvolvimento de outro conceito relevante, o de aprendizagem ao longo da vida (ALV, do inglês *lifelong learning*). Este conceito se remonta aos anos setenta, nos relatórios da UNESCO e publicações da OCDE. Contudo estes documentos pouco alcançaram, nessa ocasião, em termos de iniciativas de políticas públicas educativas.

É na década de noventa quando este conceito assume contornos mais delineados e se expande, produzindo as mais diversas iniciativas nacionais. Em 1990, em Jomtien/Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, faz uma exortação aos países de todo o mundo para investir, como prioridade, na *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* das

¹¹ Destacamos, entre outros: *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (2000), *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (2001), *Resolución sobre el aprendizaje permanente* (2002), *Educación y formación 2010: urgen reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa* (2003), *Puntos europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo de Lisboa y*, en 2006, *Nunca es demasiado tarde para aprender*, *Programa de aprendizaje permanente 2007-2013*, *Competencias claves para el aprendizaje permanente*.

crianças, jovens e adultos. No ano de 1996 foi proclamado, pela União Européia, o *Año de la Educación y la Formación Permanentes*¹², como forma de sensibilizar ao público europeu sobre a importância de tais processos, com o objetivo de fomentar uma maior cooperação entre as estruturas educativo-formativas, a sociedade, as empresas, em particular as de pequeno e médio porte; de contribuir à realização de um espaço europeu de educação e de formação mediante o reconhecimento acadêmico e profissional das qualificações e para destacar a contribuição da educação e da formação para a igualdade de oportunidades.

No ano 1998, Jacques Delors, coordenador do "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", no livro *Educación: um tesouro a descobrir*, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*) fundado em quatro pilares que são, a um mesmo tempo, os pilares do conhecimento e da formação continuada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A partir do ano 2000, após uma série de relatórios da Comissão Européia e de iniciativas nacionais, o Conselho Europeu estabelece, por meio da Estratégia de Lisboa, o conhecimento como a chave para o desenvolvimento econômico com coesão social. Esse conceito chave se traduz na meta de alcançar que a UE seja, em 2010, a economia mais competitiva e mais dinâmica do mundo baseada na sociedade do conhecimento, capaz de crescer de maneira sustentável com mais e melhores empregos e com maior coesão social. Figura também nos seus objetivos fazer dos sistemas de educação e formação uma referência mundial de qualidade antes de 2010, e transformar a Europa no destino preferido dos estudantes e pesquisadores do resto do mundo.

Por isso, a aprendizagem ao longo da vida se torna o princípio reitor das políticas educativo-formativas da União Européia, de maneira a garantir a todos um acesso às ofertas de educação e formação, em uma grande variedade de contextos de aprendizagem (Comissão Européia, 2000).

¹² <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11024.htm>

Esse uso recorrente dos dois termos, educação e formação, vem gerando esclarecimentos e reflexões críticas sobre os seus significados. Nesse contexto, a educação pode ser interpretada a partir da sua dimensão *institucional*, isto é, como espaço regulado pelo Estado por intermédio da política e da legislação educativa, mas também enquanto *campo* e enquanto *âmbito*; campo, como espaço para onde convergem distintas e desiguais variáveis que atuam como vetores de força e âmbito, como espaço de convivência humana e de produção de interações sociais, isto é, como um lugar social onde as pessoas se comportariam como em qualquer outro (Hernández i Dobon, 2007).

Enquanto o termo educação aparece referido ao institucional, o termo formação vem sendo empregado para descrever tanto os processos de educação ao longo da vida como as conexões mais estreitas e versáteis entre educação e diferentes dimensões do mundo da vida (trabalho, economia, informação, cultura). Com o substantivo formação quer se fazer compreender que o processo de aprendizagem de uma pessoa não se esgota em um itinerário educativo básico e obrigatório, seja ele terminal ou propedêutico, pelo qual se obtém uma certificação, mas agora esse conceito se abre a um cenário tão diverso como versátil, com entradas e saídas, no qual os sujeitos e/ou grupos sociais re-elaboram continuamente suas trajetórias formativas, redefinem suas competências, validam suas experiências e ajustam suas expectativas a suas condições de possibilidade (Beltrán, 2007).

Nesse sentido, podemos afirmar que se a educação pode ser interpretada sob o ângulo dos estudos, a formação pode ser interpretada sob o ângulo da aprendizagem, como aprendizagem permanente e não apenas como educação das pessoas adultas, mas como uma ação que começa na etapa pré-escolar e perdura até depois da aposentadoria, ou seja, a aprendizagem permanente considera a ação de aprender como um processo contínuo e ininterrupto durante todo o ciclo vital.

A aprendizagem permanente não se apresenta, além do mais, como medida essencialmente quantitativa relacionada à duração da vida inteira, mas se relaciona ao aspecto qualitativo que têm lugar em toda a vida e na sua estruturação sociocultural; abrange todo o espectro da aprendizagem formal,

não formal e informal¹³, de forma sinérgica. A amplitude do conceito relaciona-se, dessa forma, não só à duração de toda a vida, mas pode-se generalizar em todos os domínios da vida (*lifewide learning*) (Alheit e Dausien, 2007, 36 - 39).

Cabe registrar, por outro lado, que o uso recorrente dos termos educação e formação no contexto da aprendizagem ao longo da vida também têm gerado críticas. Registramos basicamente duas: de um lado, a estreita conexão, no contexto da União Européia, entre conhecimento e crescimento econômico no rescaldo da teoria do capital humano; por outro lado, a idéia de perda da centralidade do educativo e da institucionalização do escolar, na medida em produz certa fluidez dos diversos tipos de fronteiras institucionais, temporais, etárias, entre outras (Canário, 2006).

Nesse caso específico, reconhecendo a amplitude do conceito¹⁴ e considerando o propósito de analisar as construções biográficas das pessoas adultas, como sujeitos sociais cujas trajetórias estão impregnadas de conhecimento, de saberes, de aprendizagem formal, não formal e informal, e de relações permanentes como o mundo do trabalho, da economia e da cultura, optamos pelo uso conjunto dos dois termos, educação e formação, como expressão, a um só tempo, da dimensão institucional e da aprendizagem ao longo da vida.

4) Os estudos biográficos como campo de pesquisa e como possibilidade para a análise das políticas públicas educativas de adultos

É crescente o uso dos estudos biográficos como forma de apreensão e análise da realidade social e educativa. Partindo do pressuposto de que o biográfico se constrói no terreno da experiência e das práticas sociais, os estudos biográficos são adotados como forma de analisar a interpenetração entre o indivíduo e os contextos que o rodeiam e, dessa forma, interpretar a lógica que subjaz às ações do sujeito. O sujeito é compreendido como

¹³ Por *aprendizagem formal* se compreende os processos que têm lugar nas instituições de formação clássicas e que são geralmente validados pelas certificações socialmente reconhecidas; por *aprendizagem não formal* se compreende os processos que se desenvolvem habitualmente fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados: no lugar de trabalho, nos organismos e as associações, no seio das atividades sociais, na consecução de interesses esportivos ou artísticos; e por *aprendizagem informal* se compreende os processos que não são empreendidos intencionalmente e que "acompanham" incidentalmente a vida cotidiana.

¹⁴ John Field (em Alheit y Dausien, op. cit, p.37) denomina o conceito de aprendizagem ao longo da vida de *uma nova ordem educativa*.

estruturado pelo contexto social e, ao mesmo tempo, estruturador, ator da sua realidade; como um indivíduo que deve resolver uma série de dilemas socialmente - isto é, histórica e institucionalmente - determinados pelas estratégias que respondam ao desenvolvimento de uma racionalidade prática concreta (De la Nuez, 2006:41).

O nível biográfico é compreendido como parte de um sistema organizado por um conjunto de níveis articulados entre si: o nível histórico (enquanto realidade sócio-histórica), o nível institucional (enquanto sistema de dispositivos institucionais) e o nível biográfico (enquanto zona de tomada de decisões do sujeito) (Casal in De la Nuez, 2006: 21 - 22).

Os itinerários biográficos são compreendidos como *itinerários de transições*. As estratégias de transições consistem em colocar em jogo os recursos disponíveis de acordo com os limites institucionais existentes, e compreendê-las requer explicitar as inter-relações entre os referidos limites e o capital diferencial que dispõem os indivíduos e as famílias, de maneira que se permita estabelecer a estrutura real de oportunidades que existe para os atores sociais no seu processo de transição, ou seja, compreender as eleições que estes podem fazer enquanto indivíduos condicionados histórica, institucional e estruturalmente nas suas estratégias de transição (De la Nuez, 2006:42).

O enfoque biográfico adotado se estrutura a partir do conceito de *biografias de aprendizagem*, tal e como o formulam Alheit y Dausien. Os dois eixos constitutivos do conceito, o de biografia e o de aprendizagem, são compreendidos na perspectiva do curso da vida. A biografia compreendida como vida vivida e a aprendizagem como um processo organizado de reelaboração, vinculação e de (trans)formação dos processos primários de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências, ou seja em uma espécie de “segunda ordem” do processo de aprendizagem.

A biografia de aprendizagem, dessa forma, expressa o biográfico sob a forma de aprendizagem, ligados não somente às formas, espaços ou tempos de sistemas educativos, mas que relaciona os processos de formação com a historicidade vivida da experiência que fazem as pessoas que aprendem (Krüger/Marotzki, 1999, en Alheit y Dausien, 2007: 49). Significa, portanto, apreender o biográfico em chave de aprendizagem.

A pesquisa biográfica se insere na perspectiva da pesquisa formativa que compreende não apenas os processos de ensino e aprendizagem na escola, mas que explora os processos de ensino e aprendizagem em todos os níveis de idade e em todos os âmbitos de socialização externos à escola e não institucionalizados.

O que se objetiva com a teoria da biograficidade¹⁵ é estudar não apenas desde o dito ou prescrito na política educativa (âmbito macro), mas ampliar a voz do sujeito no processo de pesquisa, incluindo a perspectiva biográfica, compreendida sob o ângulo da aprendizagem (âmbito micro).

Sua metodologia adota como eixo central a técnica de entrevista narrativa, em que o entrevistado narra sua história de vida relativamente ao objeto de estudo, ou seja, aquilo que expressa o sentido do educativo-formativo na historicidade da vida vivida.

Esse referencial teórico e metodológico sobre a teoria da biograficidade (Alheit y Dausien) e sobre transições (Casal e De la Nuez) vem sendo adotado no contexto da tese doutoral em andamento, intitulada *Educación, formación y trabajo: perspectiva biográfica de personas adultas de España y Brasil*¹⁶ em relação à análise das políticas públicas educativa e formativas em conexão com as construções biográficas de aprendizagem de sujeitos adultos. Para tanto, foi elaborado um esquema de interpretação que considera:

1) *as experiências de transição escolar*, durante a etapa infanto-juvenil, buscando verificar como as pessoas adultas vivenciaram a experiência educativo-formativa durante a etapa infanto-juvenil e a influência dessa experiência na sua vida profissional¹⁷;

2) *os modos de transição da juventude para a vida adulta*, que considera as trajetórias e as expectativas educativo-formativas, de inserção laboral e de autonomia¹⁸;

¹⁵As pesquisas formativas podem ser classificadas, de acordo com o Conselho Alemão da Formação, por meio do grupo de pesquisa “*Planificación de la investigación de la formación*” em três âmbitos, em função do âmbito do objeto: (1) Micro: relativo aos processos de formação individuais, cujo foco de interesse é o indivíduo, onde se localizam os processos de vida, de formação e de aprendizagem de ordem biográfico, (2) Meso: se refere aos grupos, mundos de vida e comunidades, e (3) Macro: se referem às unidades sociais maiores, por regra geral institucionalizadas, no contexto das relações sociais totais.

¹⁶ Título provisório.

¹⁷ Para tanto, utilizamos o mesmo esquema adotado por De La Nuez (2006) que analisa três grandes dilemas nessa etapa educativo-formativa: 1) Abandonar, terminar ou reingressar; que curso seguir: formação profissional ou universidade? 2) Ir à Universidade e 3) Estudar ou trabalhar?

¹⁸Adotamos os seis modos emergentes de transição a vida adulta no umbral do século XXI elaborados pelo GRET (Grupo de Pesquisa em Educação e Trabalho), da Universidade Autônoma de Barcelona: 1)

3) a formação no transcurso da vida adulta, que considera as formas, as motivações e as finalidades para o retorno aos estudos no decorrer da vida adulta¹⁹.

O que se pretende é verificar o papel das grandes instituições responsáveis pela educação e pela formação *para e no* trabalho nas construções biográficas das pessoas adultas, por um lado, assim como as leituras que os adultos, como sujeitos sociais, fazem das oportunidades educativas e como se apropriam ou não dessas políticas relativamente à estruturação de suas biografias de aprendizagem frente às transições no mundo do trabalho.

Dessa forma, espera-se apontar elementos que possam contribuir para a construção de uma política pública educativa que supere os ainda significativos índices de abandono escolar e a baixa participação dos adultos em processos formativos e que melhor atenda às necessidades e às expectativas dos sujeitos adultos, considerados como sujeito social e como sujeito de direitos, respeito a uma educação e formação *para e no* mundo do trabalho, na perspectiva da emancipação e da cidadania. Ou, como afirmam Alheit e Daussien, na perspectiva de uma *ecologia social da aprendizagem*, tomando em conta que todos podem e devem aprender. Os estudos biográficos se constituem em um relevante instrumental teórico e metodológico para tal fim.

trajetórias de êxito precoce - descritas por jovens com êxito e altas expectativas de boa inserção profissional que se estabilizam no trabalho relativamente cedo e em empregos acordes às suas expectativas, 2) *trajetórias obreiras* - realizadas por jovens de escassa qualificação básica, que aprendem o ofício *in situ*, 3) *trajetórias de adscrição familiar* - relativas à continuidade na empresa ou negócio familiar, 4) *trajetórias de aproximação sucessiva* - relativas a jovens com escolarização prolongada, altas expectativas de boa inserção profissional e vivências de fases de ensaio e erro combinadas com experiências de precariedade laboral, 5) *trajetórias em precariedade* - desenvolvidas por jovens de todos os tipos de qualificação que experimentam alternância de emprego e desemprego durante longo períodos e, em muitos casos, não conseguem se estabilizar, e 6) *trajetórias de bloqueio ou desestruturação* - caracterizadas por itinerários escolares e laborais erráticos, com predominância de desemprego crônico e atividade econômica informal.

¹⁹ Adotamos os aspectos relativos à ordem da temporalidade da formação no transcurso da vida adulta elaborados por Alheit e Dausien: 1) retomar e "dar voltas" à formação, 2) formação contínua e qualificação permanente, e 3) processos de formação na temporalidade própria da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALHEIT, Peter. *Taking the knocks*. Londres, Cassell, 1994

ALHEIT, Peter y DAUSIEN, Bettina. *En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género*. Edición de Francesc J. Hernández. Xátiva, Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2007.

ANTIKAINEN, Ari and KOMONEN, Katia. «Biography, life course, and the sociology of education», In: TORRES, C. A and ANTIKAINEN, A. (eds.). *The International Handbook of Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez . «Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública». In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BECK, U. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la globalización*. Barcelona, Piadós, 1998.

BECK, Ulrich y BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *El Normal Caos del Amor*. Barcelona: El Roure Editorial, 1998

BELTRÁN, J. *Espacios de Formación. Educación y Formas de Vida Social*. Alzira, Alemania. 2007

_____. *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania, 2002

BENEYTO, Pere J. *La formación continua en la comunidad valenciana*. Valencia: mecanografiado, 2006.

_____. *La afiliación sindical en España: evolución reciente y factores determinantes*. Arxius, nº 11: 89 – 106, 2004.

BENEYTO, Pere J. y GUILLÉN, Pedro. *El sindicalismo del Siglo XXI*. Escuela Sindical “Juan Muñiz Zapico”, CCOO, 2006.

BERTAUX, Daniel. *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra, Barcelona, 2005.

BLATTERER, Harry. *Contemporary Adulthood: Reconceptualizing an Uncontested Category* Current Sociology. International Sociological Association. In: <http://csi.sagepub.com>, 2007.

BOURDIEU, Pierre et al (dir.). *La miseria del mundo*. Madrid, Akal, 1999

CACHÓN RODRÍGUEZ, Lorenzo. *Políticas de inserción de los jóvenes en los mercados de trabajo en la Unión Europea*, en Juventud, educación y empleo. Montevideo: Cinterfor, 1998

CANARIO, Rui. *A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 1, pp. 27-36. Consultado em fevereiro, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

CASAL BATALLER, Joaquim. «Modalidades de transición profesional y precarización del empleo», en CACHÓN, Lorenzo (Ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia, Los Autores: 151 – 180, 1999.

CASAL BATALLER, J. y PLANAS, J. «Economia i educació: sistema educatiu, sistema productiu i inserció professional i social dels joves». En ROTGER, Joseph M. (coord.) *Sociología de l'educació*. Barcelona, Eumo Editorial. 105 – 128, 1990.

DE LA NUEZ, Maria Eugenia. *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. CIS, Colección “Monografías” N°. 230. Madrid, Siglo XXI Ediciones, 2006.

GALLART, M. A. La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa. GARZA TOLEDO, Enrique de la. Coord. (2006). *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. México: Anthropos Editorial, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. «Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio», en FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. y RAMOS, M. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo, Cortez: 57 – 82, 2005.

_____. «Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos», en GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez: 13 – 26, 1997.

HERNÁNDEZ I DOBON, Francesc J. *Consideraciones provisionales sobre la educación y la formación*. Valencia: mecanografiado, 2007

_____. *Consideraciones sobre la educación y la formación de la juventud en la Comunidad Valenciana*. Valencia: mecanografiado, 2007 a.

_____. *Biografías entre la socialización y la individualización. Aproximación a las teorías educativas y formativas de Brater, Arnold, Alheit y Dausien*. Valencia: mecanografiado, 2007b.

HERNÁNDEZ I DOBON, Francesc Jesús, BELTRÁN LLAVADOR, José y MARRERO, Adriana. *Teorías sobre Sociedad y Educación*. 2ª. Edición. Valencia: Tirant lo Blanch, 2005.

LAHERA SÁNCHEZ, Arturo. «Mutaciones Productivas, Trabajo y Empleo: ¿Desarrollando la cualificación y las competencias de los recursos humanos?», en *Igualdad, competencias y nuevas tecnologías en la Unión Europea*. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (Ed.), Madrid, Fundación Tripartita, 2005.

MERINO, R., e GARCÍA, M. Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya. Informes Breus, 4. Educació. Fundació Jaume Bofill, 2007.

MERINO, R., CASAL, J. y GARCÍA, M. *¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate*. Revista de Educación, 340. Mayo – Agosto 2006: 1065 – 1083.

MERINO, R., y cols. *¿De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales*. Revista de Educación, 341. Septiembre - Diciembre 2006: 81 – 98.

PRESTES, Emília Maria da T. *A educação de adultos em seus momentos históricos*, João Pessoa – PB, Brasil, mimeografado, 2006.

_____. *Como avaliar uma política pública de qualificação profissional? Questões teórico-metodológicas*. João Pessoa – PB, Brasil, mimeografado, 2007.

TEODORO, António. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto, Edições Afrontamento.

_____. *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto, Edições Afrontamento, 2003.

TOHARIA, Luis. *Necesidades Formativas y de Cualificación en la Economía Española*. Madrid, mecanografiado, 2005.

UNESCO Brasil. (2008). Documento base nacional. Preparatório à VI
CONFINTEA (2009).

OLIVEIRA, Roberto Vêras de. «Qualificação profissional: um campo em disputa». en VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto. (org.) *Qualificar para quê? Qualificar para quem?: do global ao local: o que se espera da qualificação profissional hoje*. São Paulo: Fundação UNITRABALHO; Campina Grande: EDUFCEG: 12 a 26, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Vêras de. «A qualificação profissional como política pública». En: SAUL, Ana Maria y FREITAS, José Cleber de. (orgs.). *Políticas públicas de qualificação. Desafios atuais*. São Paulo: A+Comunicação, 2005.