

OS EDUCADORES DE ADULTOS NO QUADRO DE UMA NOVA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: ALGUNS DESAFIOS

PAULA GUIMARÃES

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
pguimaraes@ie.ul.pt

ROSANNA BARROS

Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade de Algarve
rbarros@ualg.pt

RESUMO

Neste artigo analisa-se a *nova política pública* de educação e formação de adultos adotada em Portugal após 1999 e alguns desafios com os quais os educadores de adultos envolvidos em ofertas de educação de base, como os Cursos de Educação e Formação de Adultos e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, se confrontaram. O artigo inclui a análise de dados empíricos recolhidos no âmbito de dois projetos de investigação de cariz qualitativo. As considerações finais destacam desafios relacionados com a complexidade do trabalho pedagógico, bem como outros ligados a finalidades da política educativa.

Palavras-chave: Educadores de Adultos; Educação e Formação de Adultos; Política Pública.

Adult educators in the context of a new public policy of adult education and training in Portugal: some challenges

ABSTRACT

In this article the new adult education policy adopted in Portugal after 1999 is debated as well as some challenges faced by adult educators involved in forms of provision such as Adult Education and Training Courses and the Recognition,

Validation and certification of Competences. This text includes the analysis of empirical data collected in two qualitative research projects. Final considerations stress challenges related to the pedagogical work achieved by adult educators and some others related to educational policy aims.

Keywords; Adult educators; Adult education and training; Public policy.

1. OS EDUCADORES DE ADULTOS NO QUADRO DA NOVA POLÍTICA PÚBLICA

Na última década do século passado surgiram em diversos países europeus, de entre esses Portugal, novos programas políticos de educação de adultos enquadrados pelas orientações da União Europeia para a aprendizagem ao longo da vida. Apoiados em novas finalidades e ofertas de educação e formação, estes programas permitiram a emergência de novos educadores de adultos que, nesse contexto, passaram a desenvolver trabalhos até então desconhecidos. No caso português, estes trabalhos incluíram, entre outros, o diagnóstico e o encaminhamento de adultos para ofertas educativas e formativas, o reconhecimento e a validação de competências, a mediação e a formação, geral ou profissional, enquadrada por referenciais de competências-chave (Alonso et al., 2002; Gomes, 2006).

Apesar de estarmos perante programas de implementação recente e entretanto, nomeadamente após 2011, suspensos, foi possível encontrar alguns estudos sobre o trabalho realizado por estes educadores, que incidiam sobre diversas dimensões profissionais na educação de adultos (entre outros, Cavaco, 2009; Loureiro, 2009, 2012; Guimarães, 2009). Pese embora esta circunstância, conhece-se ainda pouco sobre o sentido atribuído pelos educadores às tarefas profissionais que desenvolviam. Por essa razão, Loureiro (2009, 2012) chamou a atenção para a necessidade de se estudar de modo mais sistemático estas novas profissões, até porque eram variados os desafios com os quais estes agentes se confrontavam. Talvez o desafio mais premente se prenda com o facto de a classificação da educação de adultos, enquanto área profissional, não ser consensual. Integrando um campo de práticas vasto e heterogéneo (Canário, 1999, entre outros), o trabalho dos educadores de adultos poderá por isso incluir tarefas muito diversas em domínios de ação muito variados (regularmente identificados, aliás, como espaços de intervenção privilegiada de outros profissionais, como no caso do ensino e dos professores), não reunindo as características apontadas para o que se designa por profissão (enunciadas, por exemplo, em Rodrigues, 2002). Neste sentido, Loureiro (2012) afirmou que estes agentes (e não profissionais) se encontravam “num processo de construção identitária complexo”.

Ora, a sociologia das profissões e do trabalho demonstrou já a complexidade do tema, ao contextualizar segundo distintas abordagens teóricas (desde as funcionalistas até às interacionistas) a análise dos diversos mundos do trabalho e do conceito de profissão. Numa época pós-fordista dos sistemas de produção

capitalista, assistimos a uma intensa e dinâmica reconfiguração profissional (e social) nas sociedades contemporâneas e a uma emergência de novas profissões. Se tomarmos, por exemplo, o conceito de profissão proposto por Rodrigues, então numa dada profissão, esperamos encontrar grupos tendencialmente homogêneos de indivíduos que partilham os mesmos valores e conhecimentos (tidos como intrínsecos à própria profissão) e que assentam em três pressupostos: (a) o estatuto profissional resultante do saber teórico e prático e do ideal de serviço; (b) o reconhecimento social da competência adquirida através de uma (usualmente longa) formação e; (c) a resposta a necessidades sociais (fazer o «bem» possível pela sociedade), portanto, pressupostos cuja articulação (entre motivações, valores e sistema), se torna a base do funcionamento e legitimidade social da profissão (Rodrigues, 2002, p. 13). No entanto, inclinamo-nos mais para um entendimento conceptual em que interessa interpretar e problematizar criticamente os processos de profissionalização, de transformação das ocupações, de conflito e interações deles decorrentes, ou seja, os processos de emergência, consolidação e desenvolvimento complexo de cada grupo profissional. Estes grupos profissionais são aqui vistos não como grupos homogêneos, mas sim como grupos constituídos a partir da diversidade das instituições de formação e recrutamento, das atividades desenvolvidas, pelo uso de diferentes técnicas e metodologias, portanto, grupos que obtiveram, por estratégias diversas, uma posição reconhecida no mercado de trabalho. Neste sentido, este artigo procura discutir aspetos do trabalho levado a cabo por educadores de adultos, designadamente formadores dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) e profissionais do Reconhecimento e Validação de Competências.

De facto, estes educadores enfrentavam desafios que se deviam em grande medida aos desenvolvimentos de uma *nova política* de educação de adultos (Barros, 2009, 2013a) estabelecida em finais da última década do século passado, em consonância com as propostas da União Europeia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como dirigida para a reconversão da economia portuguesa no quadro da integração europeia e da globalização. Relativamente a esta questão, os contornos desta política enquadraram-se no que Griffin (1999a, 1999b) designou de estratégia política, no quadro da reforma do Estado-providência. Este autor sustentou que o conceito de aprendizagem ao longo da vida era ambíguo, uma vez que integrava domínios que eram áreas de política educativa, como a educação e a formação; mas, contemplava também a aprendizagem que, dadas as suas características, não se podia constituir num objecto de política educativa. No âmbito de orientações de cariz neoliberal, a educação (formação e aprendizagem) de adultos destacou desde então o seu carácter funcional, dirigida para o aumento da produtividade e da competitividade, cabendo aos educadores de adultos o papel de (re)produção de saberes úteis e (economicamente) relevantes.

Ora, esta estratégia política, neste texto designada de *nova política*, marcou profundas diferenças com a anterior política, centrada na educação de segunda

oportunidade, nos cursos noturnos destinados a adultos e no trabalho dos professores que leccionavam nesses cursos (Lima, 2008). Nesta linha, os discursos políticos que justificaram a educação e formação de adultos acentuaram a necessidade de uma profunda rutura com o passado. Tendo em vista combater o “*deficit educativo*” português, esta *nova política* centrou-se na necessidade de reduzir o fosso existente entre os níveis de certificação escolar e de qualificação profissional neste país com os valores apresentados por outros países, como a Alemanha, o Reino Unido ou a Suécia (Melo, Matos, & Silva, 2001), através da introdução de ofertas de educação de base inovadoras em termos de finalidades, processos educativos e pedagógicos e avaliação. Em boa verdade, estas ofertas romperam com a lógica do ensino escolar de segunda oportunidade predominante até então. Uma das ideias-chave na qual assentavam estas ofertas suportava-se no facto de os racionais mais típicos da educação se articularem com aqueles da formação para assim favorecer a inovação pedagógica e novas possibilidades de qualificação profissional. Atribuía-se por essa via aos educadores de adultos novas tarefas e domínios de intervenção profissional.

Neste âmbito, acentuou-se a importância do alargamento do acesso e do aumento da participação dos adultos em ofertas que atribuíssem uma certificação escolar, bem como outras que simultaneamente garantissem a aquisição de saberes ligados ao trabalho e que levassem à inserção dos desempregados no mercado de trabalho ou à manutenção de empregados nas diferentes profissões. Assim, algumas destas ofertas foram concebidas para aqueles adultos que, maiores de 18 anos, não possuíam certificação escolar do ensino básico (9.º ano de escolaridade) e, após 2007, do ensino secundário (12.º ano de escolaridade), bem como qualificação profissional (de nível 1, 2, 3 ou 4, de acordo com as orientações da União Europeia), como no caso dos Cursos EFA e do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Apesar de dinamizados após 2000 e globalmente suspensos desde 2011, os Cursos EFA e o RVCC foram frequentados e concluídos por um número muito expressivo de adultos, permitindo a obtenção de valores relativos à participação elevados para o contexto português, e, conseqüentemente, a contratação de aproximadamente 10.000 educadores de adultos que estiveram ligados, entre outras entidades, aos Centros Novas Oportunidades (Agência Nacional para a Qualificação, 2011). Porém, de há três anos a esta parte, em resultado da suspensão da *nova política* pública, pouquíssimas ofertas de educação de adultos podem ser encontradas neste país, não havendo por esse motivo lugar para os referidos educadores de adultos que trabalharam em iniciativas como os Cursos EFA ou o RVCC na primeira década do século XXI. Apesar desta circunstância, a discussão realizada neste artigo sobre os desafios com os quais estes educadores se confrontaram não deixa de ser relevante.

2. A EMERGÊNCIA DE NOVOS PERFIS PROFISSIONAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A suportar o expressivo aumento no acesso dos adultos às referidas ofertas de educação e formação de adultos, pela primeira vez neste campo de intervenção em Portugal, foram estabelecidas condições que favoreceram a (mesmo que frágil) emergência de perfis profissionais e a construção de um mercado de trabalho (mesmo que precário) no âmbito da educação de adultos. Durante a criação, o alargamento e a retração atual da rede nacional de ofertas públicas deste setor vigorou sempre de modo expressivo a falta de um estatuto próprio para o educador de adultos, e não obstante algumas tentativas mais recentes de organização profissional, como foram a Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos (ANPEFA) ou a Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA), este é um objetivo ainda hoje por alcançar. De resto, o próprio conceito de educador de adultos sempre esteve rarefeito nos discursos oficiais contemporâneos e parece ter sido substituído pela referência, mais frequente, a equipas técnicas, a formadores e a profissionais do setor.

Porém, como afirmou Dubar, “o trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade” (Dubar, 2003, p. 51). Ora, não é despiciente notar que, no caso português, foi precisamente num momento de crise social, em que o trabalho perdeu centralidade, que emergiram estes novos perfis profissionais, pelo que foi de tipo complexo e estrutural a relação assim estabelecida entre a crise do emprego, a construção de um mercado de trabalho e a precaridade das relações laborais observadas.

Por um lado, este mercado de trabalho dos educadores de adultos baseou-se na promoção de ofertas dinamizadas em entidades diversas (públicas ou privadas com ou sem fins lucrativos), nomeadamente nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências reformulados em 2007 em Centros Novas Oportunidades, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, e entretanto extintos em 2011 para ceder lugar aos anunciados Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. Por outro lado, este mercado comportou o que Dubar (2003) chamou os “novos trabalhadores”, para quem o trabalho era puramente instrumental e que se moviam entre dinâmicas que amplificavam a segmentação do mercado e a seletividade na contratação.

Em resultado, nesta última década, diversos perfis profissionais foram criados, tendo por base legislação e orientações formais específicas. Neste quadro, a noção de identidade profissional conceptualizada por Dubar (2003) é relevante porque põe em evidência a necessidade de levar em conta as “formas de viver o trabalho” e os “sentidos atribuídos” numa trajetória biográfica subjetiva ao trabalho, pelo que nesta investigação valorizámos particularmente as formas discursivas que os educadores de adultos usaram para falar do seu trabalho.

Tendo ainda em conta que estes educadores de adultos eram sobretudo jo-

vens recém-diplomados que se definiam a partir do diploma e não tanto do seu trabalho, haverá que considerar que eram portadores de uma “identidade de rede”, como a definiu Dubar (2003, p. 48), que aportava uma dimensão relacional às suas identidades profissionais, o que se tornava relevante no nosso estudo dado que a formação inicial ao nível da licenciatura surgiu como um requisito formal mínimo para a entrada nas novas profissões criadas e (algumas) ações de formação contínua foram realizadas para esses profissionais por serviços estatais, bem como por entidades privadas, que tiveram de construir respostas para o que Malglaive (2003) referiu ser o problema da formação para um saber profissional entre teoria e prática.

Por isso, alguns estudos mostraram que os educadores de adultos contratados na última década eram mais qualificados que os seus colegas que estavam na educação de adultos no passado, eram mais jovens e incluíam uma percentagem mais significativa de mulheres (Ávila, 2004). Devido à formação inicial de base que possuíam (ao nível da licenciatura) e à inovadora estrutura das ofertas já mencionadas, estes novos educadores eram mais exigentes no que envolvia a formação contínua (Unidade de Educação de Adultos, 2008, 2010). Adicionalmente, quando comparados com outros profissionais das áreas sociais e educativas, realizavam trabalhos que denotavam a complexificação do saber profissional (devido sobretudo à existência de regras formais) e a emergência de especificidades associadas ao surgimento de novas profissões relacionadas com as tarefas realizadas pelos educadores de adultos, como atestam diversas investigações realizadas (Alcoforado, 2008; Nico, 2009; Pereira, 2013; Pinto, 2011). Globalmente, estas circunstâncias originaram a diferenciação profissional e dos processos de educação e formação de adultos (comparativamente ao trabalho realizado pelos professores no ensino, por exemplo) e implicaram um reconhecimento social mais alargado dos educadores de adultos (Guimarães, 2009).

Para estes modos alternativos de conceber e de agir, muito contribuíram os educadores de adultos que participavam no RVCC e nos Cursos EFA. Estes incluíam aqueles que Armando Loureiro e Artur Cristóvão designaram de

1. *técnicos da educação de adultos*, responsáveis pela elaboração do diagnóstico das necessidades educativas, pela planificação e pela conceção de programas, pela organização, pela execução e pela avaliação de iniciativas de educação de adultos;
2. *práticos da educação de adultos* que, devido às atividades que levavam a cabo, nomeadamente de docência, de desenvolvimento de ações, etc., “tinham um contacto mais direto com os adultos em processos de educação e formação” (Loureiro, 2009; Loureiro & Cristóvão, 2009).

Adicionalmente, para o caso dos profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências, Cavaco (2009) chamou a atenção para as diferentes funções assumidas, como a de animador, educador e de acompanhamento do adulto, denotando a elevada complexidade das tarefas profissionais realizadas.

Relativamente aos formadores, a mesma autora destacou a mudança de conteúdo funcional da atividade profissional. Neste quadro, eram diversos os questionamentos de carácter técnico, ético e de deontologia que se colocavam, exigindo uma reflexão aprofundada sobre estas profissões, sobre as possibilidades e os limites de intervenção educativa, pedagógica e social destes educadores de adultos.

3. METODOLOGIA DOS ESTUDOS EMPÍRICOS REALIZADOS

Este artigo tem por base dois projetos de investigação qualitativa e interpretativa. Em ambos interessava saber, entre outros aspetos, como os novos agentes da educação e formação de adultos pensavam a inovação pedagógica e agiam nos seus contextos profissionais. Nestas pesquisas procurou-se cruzar dois paradigmas: (a) o paradigma interpretativo e construtivista; e (b) o paradigma crítico. A discussão apresentada neste texto tem, pois, estes alicerces retomando o cruzamento entre estes dois paradigmas que visam destacar a interdependência entre o sujeito e o objeto relativamente à importância atribuída às representações da ação social, nomeadamente no quadro da complexa e interativa tarefa pedagógica de “ler o mundo” (Guba & Lincoln, 1994).

Dois *loci* de recolha de dados foram selecionados: duas organizações não-governamentais ambas envolvidas com o desenvolvimento local, uma localizada no Norte e a outra no Sul de Portugal que implementaram sob a tutela da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) e da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) ofertas como os Cursos EFA e o RVCC. Esta escolha procurou responder à finalidade de analisar entidades empenhadas na promoção de ofertas públicas existentes no quadro de “uma nova ordem educacional” estabelecida nacionalmente (pelos programas públicos portugueses) e supranacionalmente (no âmbito dos programas de apoio financeiro da União Europeia) (Antunes, 2008; Field, 2006; entre outros).

Um destes projetos de investigação teve uma inspiração sociológica e envolveu entrevistas semi-diretivas a educadores de adultos dos Cursos EFA desenvolvidos entre 2001 e 2005. O segundo projeto, de inspiração etnográfica, baseou-se em observação participante e entrevistas livres a educadores de adultos que trabalhavam no RVCC entre 2004 e 2005. A análise de conteúdo foi utilizada na interpretação dos dados colhidos através das entrevistas e das notas de campo. Por essa via, obteve-se frequências relativas a temas específicos. A análise de conteúdo estrutural favoreceu a associação entre os temas identificados (Maroy, 1997).

Relativamente aos educadores de adultos entrevistados, estes eram trabalhadores das associações de desenvolvimento local, aspecto que já foi mencionado, recém licenciados em áreas diversas das ciências sociais e humanas, de entre estas a psicologia, a sociologia e as ciências da educação. Complementarmente, a larga maioria destes educadores (muitos destes do sexo feminino) não possuía

experiência profissional anterior e, em resultado, desenvolvia o seu trabalho de forma particularmente empenhada (mas, frequentemente, pouco reflectida) (Barros, 2009; Guimarães, 2011).

Assim, este artigo procurou compreender alguns desafios com os quais, do ponto de vista profissional, os educadores de adultos inquiridos e observados no âmbito dos projetos de investigação mencionados se confrontavam.

4. DESAFIOS PARA OS EDUCADORES DE ADULTOS EM CONTEXTO POLÍTICO E EDUCATIVO DE TRANSIÇÃO

O caso dos Cursos EFA: inovação pedagógica, individualização dos percursos de educação e formação e autonomia dos formadores

Os Cursos EFA constituíram-se numa aposta educativa e pedagógica inovadora, porque estruturaram, concretizaram e reforçaram uma proposta diferente da educação formal de segunda oportunidade e de formação do ponto de vista da organização, dos conteúdos, dos modos de trabalho pedagógico e da avaliação. Ao assentarem em percursos educativos e formativos que podiam ser de duração longa, estas ofertas encerraram em si possibilidades de inserção social e económica dos formandos. Neste âmbito, é de destacar a combinação das componentes de formação de base e de formação profissionalizante, designadamente nos Cursos que atribuíam certificação escolar e qualificação profissional (Ávila, 2004; Guimarães, 2011; entre outros). Estes Cursos integraram igualmente componentes de educação não formal e informal que os afastavam de outras ofertas de carácter mais formalizado e escolar, como, por exemplo, as dimensões que resultaram do modelo sobre o qual assentavam, os métodos de trabalho privilegiados, preferencialmente ativos, os materiais de intervenção pedagógica e a estrutura modular. De facto, o modo de trabalhar favorecia o desenvolvimento de uma relação mais próxima entre formandos e formadores, beneficiada pela circunstância de atribuir um lugar de destaque aos indivíduos, às suas biografias, aos seus percursos de educação e formação realizados. A ênfase nas competências, nomeadamente no saber prático, reforçava o esforço de individualização dos processos pedagógicos e uma procura constante de ajustamento entre as finalidades e os conteúdos previamente estabelecidos e o trabalho levado a cabo nas sessões de formação, como afirmou este formador:

“Eu acho que a formação é essencialmente um processo personalizado. Quer dizer, nós aprendemos desde sempre como formadores a construir uma planificação, mais ou menos detalhada da formação, e a fazer planos de sessão, associados a cada sessão que vamos realizar. Só que geralmente isso é feito num momento de pré-início ou pré-arranque. Eu tenho um plano das minhas formações que é concebido antes, mas que geralmente é acertado, após saber quem são os formandos, após um primeiro contacto com eles” (FR1_norte).

Complementarmente, a abordagem dos Temas de Vida visava a existência de

um trabalho pedagógico mais relevante e significativo para cada formando. Registava-se um esforço de aproximação à vida quotidiana dos sujeitos em termos de conteúdos abordados, assuntos que possuísem utilidade e sentido para os adultos, mesmo que enquadrados pelas orientações produzidas pelas agências estatais responsáveis por estas ofertas. Com afirmou um outro formador:

“Tendo em conta que os Cursos EFA se baseiam nos Temas de Vida, estes são sempre escolhidos pelos formandos (...). Os formandos decidem o que trabalhar. Depois, os formadores, eles têm sempre alguma autonomia, mas têm sempre que ter em conta os critérios propostos” (FR2_norte).

Em boa verdade, esta complementaridade entre as temáticas identificadas pelos Referenciais de Competências-Chave (Alonso et al., 2000; Gomes, 2006) e os interesses dos formandos denotava as distintas contribuições teóricas das quais estes Cursos beneficiavam. Estas contribuições valorizavam o conhecimento e a ação. Em paralelo, assentavam em competências, localizadas e contextualizadas na vida (social, profissional e pessoal) dos formandos. Procurava-se valorizar e problematizar os contextos e as circunstâncias de vida dos adultos, constituindo-se em momentos nos quais se cruzavam áreas, competências e componentes da formação. Por estes motivos, afirmou-se que estes Cursos “colmatavam uma lacuna considerada grave da educação (formal) e da formação profissional em Portugal” (Melo, Matos, & Silva, 2001, p. 38), ao procurar cruzar saberes e capacidades escolares com outras mais características de contextos não formais, de entre esses os de trabalho. Por isso, vários desafios podiam ser identificados. Se estes Cursos favoreciam a inovação pedagógica e individualização dos percursos de educação e formação, concediam aos formadores alguma autonomia na escolha de conteúdos e abordagens, embora não deixassem de envolver riscos de formalização e normalização do trabalho pedagógico que se deviam em grande medida ao facto de estes Cursos permitirem aos adultos que os concluíam uma certificação escolar – registavam-se assim possibilidades de ocorrência de uma “pedagogia híbrida” (Dionísio, 2007), em que o trabalho do professor parecia em alguns momentos sobrepor-se ao trabalho do educador. Adicionalmente, estes Cursos pareciam enformar concepções de formação profissional que tendiam a aliar o pior da tradição escolar a uma perspetiva funcionalista da relação entre trabalho e formação, como, de resto, Canário, no prefácio à publicação de Couceiro e Patrocínio (2002), já tinha sugerido – desta forma, verificavam-se riscos de instrumentalização da educação face a concepções mais redutoras de formação, levando frequentemente os educadores (nomeadamente aqueles que trabalhavam em domínios da formação profissional) a preferirem os papéis de técnicos de uma determinada área profissional e de gestores da educação e formação.

O caso do RVCC: tempos de ação de uma inovação pedagógica, condições profissionais e autonomia dos educadores

A investigação relativamente ao RVCC permitiu igualmente desocultar diversos desafios. Foram recolhidos dados que evidenciaram várias ambivalências sobretudo resultantes da relação contraditória entre as prioridades políticas (nacionais e supranacionais) da *nova política* de educação e formação de adultos. Em boa verdade, o tempo de ação desta política pública era de curto prazo, pois os resultados (relativos à certificação e qualificação de adultos) deviam ser obtidos rapidamente. De facto, a lógica de médio prazo da prática pedagógica do reconhecimento de adquiridos experienciais visava resultados, em termos de auto-reconhecimento (pelo próprio) e de hétéro-reconhecimento (pelo Outro), que exigiam outro tipo de prioridades político-educativas (subnacionais), desde logo com uma conceção de tempo vincadamente lento, capaz de mostrar abertura para ritmos que poderiam diferir de caso para caso e de contexto para contexto. Dito de outro modo, um dos mais significativos desafios observados na oferta de RVCC ao nível das prioridades políticas foi o resultante da colisão entre o ritmo acelerado e o compasso uniforme impostos sobre o local pela agenda política nacional e europeia (consubstanciado nas exigências dos financiamentos concedidos) e o ritmo lento e o compasso diferenciado requeridos no âmbito da modalidade educativa do reconhecimento de adquiridos experienciais (Barros, 2011, 2013b).

Deste facto resultaram soluções técnico-processuais desenvolvidas localmente pelos agentes da educação de adultos, especialmente pelos profissionais de reconhecimento e validação de competências (que eram os educadores diretamente implicados ao longo de todo o processo) que dotaram de uma tonalidade híbrida as dimensões educativas e pedagógicas observadas. Assim, por exemplo, foi admitido pelos educadores que os aspetos mais ambiciosos ao nível educacional e de metacognição traçados inicialmente, por si próprios, no âmbito do trabalho de balanço de competências e de elaboração do portefólio individual, visando o reconhecimento de adquiridos experienciais, se iam tornando, rapidamente, menos importantes face à necessidade de cumprir as metas estatísticas impostas e certificar mais adultos. Ou seja, no contexto estudado, a intervenção educativa programada inicialmente com metodologias ativas de ambição crítica acabou substituída pela capacidade organizativa, pela decisão estratégica face ao planeamento mais eficaz da duração do processo visando identificar mais rapidamente as competências-chave dos adultos. A este propósito, um profissional de reconhecimento e validação de competências afirmou o seguinte:

“É necessário fazer muitos certificados para o centro continuar aberto no próximo ano...” (RO(C)1_sul).

Este foi um dilema central que a equipa de educadores estudada teve, por força e peso da regulação central, de aprender a gerir de modo pragmático, designadamente articulando no processo estratégias de trabalho capazes de garantir a conclusão, em tempo útil, dos portefólios individuais de cada adulto, essenciais

na hora de validar as competências e garantir a certificação. No entanto, tratar-se-ia de uma mudança nas prioridades político-educacionais contraditória e é necessário referir que não deixaram de surgir, ocasionalmente, certos questionamentos, mais críticos, como estes que aqui indicamos:

“Como cumprir as metas, mantendo o nível de exigência?” (RO(D)6_sul).

“Entendemos isto cada vez mais como um produto... poucos adultos ficaram com uma visão clarificada sobre a sua vida e com as suas competências críticas ampliadas, e porquê? Porque estamos preocupados com as metas...” (RO(D)7_sul).

Tal como nos Cursos EFA, o RVCC estava baseado numa abordagem educativa e pedagógica distinta da formal. Neste caso pretendia-se identificar o que os adultos sabiam em lugar de transmitir conteúdos predefinidos para todos os que acediam a ofertas educacionais. Por este motivo, a natureza metodológica do balanço de competências foi identificada como uma das principais dificuldades enfrentadas desde o início das suas práticas pelos agentes educativos, especialmente os profissionais de reconhecimento e validação de competências. A este propósito, foi-nos dito por um entrevistado o seguinte:

“Quando comecei aqui nem sequer tinha muito claro o que era uma entrevista biográfica ou um balanço de competências... mas depois com a prática uns dos outros vamos aprendendo. E há também as orientações técnicas (feitas em Lisboa) que esclarecem muito como é que se devem fazer as coisas... portanto, depois de perceber como é, basicamente é só seguir os procedimentos. A maior dificuldade que sinto hoje é que há muitos papéis a preencher e organizar para cada um dos adultos e isso é esmagador... mas representa grande parte do meu trabalho” (RO(S)25_sul).

Os dados mostraram assim que, no geral, o processo era conduzido de modo pragmático e tecnicizado, reproduzindo-se práticas muito implicadas na valorização (apenas) das competências necessárias para que a população adulta ativa se tornasse possuidora de uma certificação equivalente à escolaridade básica ou, mais tarde, secundária. Em boa medida, esta situação parecia transformar estes educadores em técnicos da aprendizagem ao longo da vida e gestores de recursos humanos (Cavaco, 2009; Guimarães, 2009, 2010; Lima, 2008;). Ao mesmo tempo, o RVCC não deixava de enfatizar novos tempos de ação de uma inovação pedagógica, outras condições profissionais e uma autonomia dos educadores limitada por condições inerentes ao trabalho, mas externas ao próprio processo de reconhecimento de saberes adquiridos pela experiência.

NOTAS FINAIS

Como se afirmou neste artigo, a *nova política* de educação e formação de adultos implementada após 1999 favoreceu o surgimento de novos educadores de adultos e a atribuição de outros papéis a estes agentes. Estes papéis resultaram do carácter inovador das ofertas promovidas. Por este motivo, recorria-se a métodos e processos diferentes daqueles que eram mais tradicionais no ensino (como no caso do reconhecimento e da validação de competências, da estrutura modelar dos Cursos EFA, da integração de componentes de formação de base e profissionalizante, etc.). Estes novos papéis deviam-se, por exemplo, à realização de tarefas que se prendiam com a informação, o aconselhamento, a orientação, a mediação, a articulação de conhecimentos e saberes, etc. Esta situação parecia propiciar o desenvolvimento de conhecimentos contextualizados, umas vezes mais reflexivos que outras (Ávila, 2004; Barros, 2009; Couceiro & Patrocínio, 2002; Rothés, 2003).

Todavia, estes eram trabalhos enquadrados numa estratégia política (Griffin, 1999a, 1999b) resultante da sua natureza de curto prazo, como veio a demonstrar a suspensão da *nova política* pública em 2011. De resto, a educação e formação de adultos acabou por enformar um programa de características finalistas, como as preocupações com os resultados, nomeadamente “as metas”, acabaram por realçar. Complementarmente, tendo sido esta estratégia política levada a cabo no âmbito de diversas parcerias entre o serviço estatal responsável e entidades públicas ou privadas (com fins lucrativos e da sociedade civil), os educadores de adultos sempre tiveram trabalhos precários, designadamente no âmbito de contratos de trabalho a prazo ou em regime de prestação de serviços. Neste quadro de precariedade e instabilidade laboral (e profissional, sobretudo no que envolveu as orientações relativas ao trabalho levado a cabo que foram mudando ao longo dos anos de adoção da política), estes educadores acabaram por desenvolver novos trabalhos. Mas, estes envolveram, por um lado, a dificuldade de problematização especializada dos procedimentos convocados nas modalidades práticas, e, por outro lado, facilitaram a adoção de formas de trabalho mais operativas e funcionais que visavam concretizar os objetivos (quantitativos, em termos de participação) estabelecidos. Este aspeto é mais problemático se considerarmos que estes agentes trabalhavam com uma população adulta com percursos escolares marcados pelo absentismo, insucesso e abandono escolar precoce (Barros & Tavares, 2011). Nesta matéria os resultados das pesquisas revelaram que havia uma “pedagogia híbrida” (Dionísio, 2007) posta a funcionar na prática profissional pelos educadores de adultos, como no caso dos formadores dos Cursos EFA, que lhes permitia levar a cabo uma adaptação progressiva dos pressupostos educativos e metodológicos próprios dessas ofertas. De facto, a realidade quotidiana dos contextos e intervenção pedagógica, marcados por níveis acentuados de desemprego e por uma pressão estatística na obtenção de (rápidos) resultados de certificação, no caso do RVCC, permitiu-nos questionar se as respostas encontradas, à data e face a estas tensões, não deram azo a uma deturpação do próprio capital inovador e histórico das modalidades educativa

e formativas desenvolvidas, como no caso dos Cursos EFA de dupla certificação (Guimarães, 2011) e como no caso particular do reconhecimento de adquiridos experienciais (Barros, 2011).

Esta hipótese emergiu porque se sabe que as abordagens educativas e os métodos pedagógicos preferidos nestas ofertas poderiam apelar a modos de trabalho pedagógico apropriativos (Lesne, 1984), ou seja, estariam assentes na real possibilidade que nas ofertas implementadas existia de explorar uma relação pedagógica de tipo mais horizontal, composta sobretudo por metodologias ativas capazes de convocar um trabalho mais emancipatório para os educandos e mais problematizador e engajado para os educadores. Seria então de esperar que estas ofertas estivessem em consonância com formas de educação crítica, de carácter emancipatório e autónomo.

Mas, na verdade, se, por um lado, a *nova política* pública de educação de adultos se baseava em propostas de cariz humanista e crítico, por exemplo, quando se apostava na valorização do papel dos adultos na construção dos seus percursos de educação e formação, dos seus quotidianos, da reflexividade, a sua intervenção social, profissional e educativa, etc., as finalidades relacionadas com o cumprimento de objetivos de certificação escolar e qualificação profissional, assim como por outras de cariz profundamente técnico retiravam a dimensão política ao trabalho educativo levado a cabo. Assim, entre discursos mais progressistas e práticas mais consentâneas com políticas sociais de emprego e orientadas para finalidades economicistas, os educadores de adultos encontravam-se em muitos momentos nestas ofertas afastados das raízes históricas mais críticas da educação e adultos, assumindo-se frequentemente como técnicos da aprendizagem ao longo da vida e gestores de recursos humanos (Cavaco, 2009; Guimarães, 2009, 2010; Lima, 2008).

Neste contexto, cabe perguntar o que é que estes agentes perdiam e o que ganhavam no trabalho que levavam a cabo, bem como qual o significado das perdas e dos ganhos obtidos para educadores que estavam longe de possuir um profissão, e estavam igualmente mais longe de um forte comprometimento com a transformação social e a promoção da emancipação social, que veio a resultar no seu próprio desemprego no âmbito da instabilidade da *nova política* pública de educação e formação de adultos atualmente suspensa.

REFERÊNCIAS

- Agência Nacional para a Qualificação (2011). *Linhas orientadoras para o futuro da iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Alcoforado, L. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Alonso, L., Magalhães, J., Imaginário, L., Barros, G., Castro, J. M., Osório, A., & Sequeira, F. (2000). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de competências-chave*. Lisboa: ANEFA/Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Ministério da Educação.
- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.

- Ávila, P. (2004). *Relatório nacional de avaliação. Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Barros, R. (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A governação pluriscalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Volume I e II. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- 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. (2013a). *As políticas educativas para o sector da Educação de Adultos em Portugal: As novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2013b). 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: Researching Recognition of Prior Learning Around the Globe*, Vol. 32, Iss.4, 430-446.
- Barros, R. & Tavares, N. (2011). Adult Educators in Portugal: which role have they been playing? In *Proceedings Book – Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development of the 2011 Seminar of the ESREA Research Network “between Global and Local: Adult Learning and Development”* (pp. 342-347). Istanbul: Bogaziçi University.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo. Uma problemática*. Lisboa: EDUCA – Formação.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados – Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa e UI&DCE.
- Couceiro, M. L. & Patrocínio, T. (2002). *Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação” 2000/2001. Relatório Nacional*. Lisboa: ANEFA.
- Dionísio, M. L. (2007). Estudo III – ‘O conjunto é que faz com que as coisas funcionem’. A pedagogia híbrida dos Cursos EFA. In Castro, R. V. (Org.), Lima, L. C., Dionísio, M. L., Guimarães, P., Oliveira, R., Sancho, A. V., *Os Cursos EFA numa Associação Local. Contexto Organizacional, Orientações e Práticas de Educação de Adultos* (82-95). Vila Verde: ATAHCA/UEA da Universidade do Minho.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (43-53). Porto: Porto Editora.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Gomes, M. C. (Coord.). (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Griffin, C. (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (5), 329-324.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (6), 431-452.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Edts.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). USA: Sage.
- Guimarães, P. (2009). Reflections on the professionalisation process of adult educators on the frame of public policies in Portugal. *European Journal of Education*, 44 (2), 205-219.
- Guimarães, P. (2010). Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n.º 69, Out./Dez., 775-794.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade*. 2011, Braga: Cied - Universidade do Minho.
- Lesne, M. (1994). *Trabalho pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. C. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário e B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (31-60). Lisboa: Educa.
- Loureiro, A. (2009). *O trabalho técnico-intelectual em Educação de Adultos: Contribuição*

- etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa. Cascais: Sururu.
- Loureiro, A. (2012). “Novos” territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 123-139.
- Loureiro, A., & Cristóvão, A. (2009). The use of official pedagogical discourse by adult education agents. From reproduction to recontextualisation. In M. Bron Jr, P. Guimarães, R. V. Castro, (Edts.), *The state, civil society and the citizen. Exploring relationships in the field of Adult Education in Europe* (pp. 197-212). Frankfurt-am-Main: Peter Lang Verlag.
- Malglaive, G. (2003). Formação e saberes profissionais: Entre a teoria e a prática. In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 53-60). Porto: Porto Editora.
- Maroy, C. (1997). A Análise qualitativa de Entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (117-155). Lisboa: Gradiva.
- Melo, A. (Coord.), Matos, L. & Silva, O. S. (2001). *S@ber+. Programa para o desenvolvimento e expansão da Educação e Formação de Adultos (1999-2006)*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Nico, M. L. (2009). *Avaliação do(s) impacto(s) do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, M. M. (2013). *Educação e Formação de Adultos: Reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos sem a escolaridade básica obrigatória na Região Autónoma da Madeira*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Pinto, S. (2011). *Reconhecimento, validação e certificação de competências. Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro Novas Oportunidades*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, M. de L. (2002). *Sociologia das profissões*, Oeiras, Celta Editora.
- Roths, L. (2003). A formação dos educadores de adultos em Portugal. *Trajectos e tendências. Forum*, 34, 35-62.
- Unidade de Educação de Adultos (2008). *Educação e Formação de Adultos nos Centros Novas Oportunidades. Programa de formação para as equipas técnicas dos Centros Novas Oportunidades. Módulos I e II. Junho e Julho de 2008. Relatório-Síntese*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Unidade de Educação de Adultos (2010). *Educação e Formação de Adultos nos Centros Novas Oportunidades. Programa de formação para as equipas técnicas dos centros novas oportunidades. Módulo III. Junho de 2010. Relatório-Síntese*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

