

# SENSOS

## 7

TEMA | ANIMAÇÃO COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

VOL. IV - N.1 | 2014

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO & INOVAÇÃO  
CENTRE FOR RESEARCH & INNOVATION

**i**  
**E** EM EDUCAÇÃO  
IN EDUCATION

Diretor	António Alberto Silva	
Organizadores do Número	Luís Rothes Sílvia Barros	
Conselho Editorial	Afrânio Mendes Catani Universidade de S. Paulo, Brasil António Ricardo Mira Universidade de Évora, Portugal Florencio Vicente Universidad de Extremadura, Badajoz, Spain Graça Carvalho Universidade do Minho, Portugal Isabel Flávia G. F. Ferreira Vieira Universidade do Minho, Portugal Isabel Hub Faria Universidade de Lisboa, Portugal Isabel Margarida Duarte Universidade do Porto, Portugal Jan Powels Han University of Applied Sciences, Netherlands Joaquim Bernardino Lopes Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal Jorge Adelino Costa Universidade de Aveiro, Portugal José Alberto Correia Universidade do Porto, Portugal José Alvarez Rodriguez Universidade de Granada, Spain José Jiménez Universidad Autónoma de Madrid, Spain José Luís Menezes Instituto Politécnico de Viseu, Portugal José Paulo Cravino Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal Joseli Maria Silva Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil Licínio C. Lima Universidade do Minho, Portugal Márcia Angela da Silva Aguiar Universidade Federal de Pernambuco, Brasil Maria João Amaral Universidade Lusófona do Porto, Portugal Maria João Cardona Instituto Politécnico de Santarém, Portugal Maria José Marcelino Universidade de Coimbra, Portugal Marina Lencastre Universidade Fernando Pessoa, Portugal Michael Asbury University of the Arts, London, England Miguel Angel Santos Rego Universidade de Santiago de Compostela, Spain Pedro Palhares Universidade do Minho, Portugal Rafael Porlán Ariza Universidade de Sevilha, Spain Teresa Gonçalves Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal Vítor Franco Universidade de Évora, Portugal	
Revisores Convidados	Debora Jeffrey Joaquim Alcoforado Joaquim Luís Coimbra João Caramelo José Morgado José Pedro Amorim Lucília Salgado Margarida Lima Rosa Lima Rosa Madeira Teresa Medina	Universidade Estadual de Campinas, Brasil Universidade de Coimbra, Portugal Universidade do Porto, Portugal Universidade do Porto, Portugal Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal Universidade do Porto, Portugal Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal Universidade de Coimbra, Portugal Instituto Politécnico do Porto, Portugal Universidade de Aveiro, Portugal Universidade do Porto, Portugal
Design	Gil Maia	
Propriedade	inED - Centro de Investigação & Inovação em Educação	
Sede de Redação	Rua Dr. Roberto Frias, 602   4200-465 PORTO	
ISSN	2182-5127	
Depósito Legal		
Edição	Livpsic	
Data da Edição	2014	

A presente edição contou com os seguintes apoios



# SENSOS

7

Livsic - Porto

2014



# ÍNDICE

EDITORIAL	7
EDITORIAL (IN ENGLISH)	9
<b>Paula Guimarães, Rosanna Barros</b> OS EDUCADORES DE ADULTOS NO QUADRO DE UMA NOVA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: ALGUNS DESAFIOS	13
<b>Pedro Abrantes, Alexandra Aníbal</b> O SISTEMA NACIONAL DE RVCC E OS PERCURSOS DE VIDA DE POPULAÇÕES POUCO ESCOLARIZADAS: UM BALANÇO PROPOSITIVO	29
<b>Ana Vale</b> A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL: A VERTENTE ESTIGMATIZADA DA FORMAÇÃO DE ADULTOS	45
<b>Luís Rothes, Liliana Lopes, João Queirós</b> DESIGUALDADES SOCIAIS E PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DOS ADULTOS: UM PROJETO DE PESQUISA	63
<b>Maria José Araújo, Hugo Monteiro, Teresa Martins, Vera Diogo</b> ADULTOS EM CONTEXTOS JUVENIS: PRELÚDIOS DE UM PROJETO EM TORNO DE ESTUDANTES “MAIORES DE 23”	77
<b>Caroline Stumpf Buaes, Johannes Doll</b> PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO COM IDOSOS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO	91
ARTIGO CONVIDADO <b>Licínio C. Lima</b> POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE: QUALIFICACIONISMO ADAPTATIVO OU EDUCAÇÃO DE ADULTOS?	105



## EDITORIAL

A educação de adultos tem vindo a assumir uma crescente centralidade nos debates teóricos e políticos sobre a educação, ao mesmo tempo que se afirma, de um modo heterogéneo, como um campo social complexo e plurifacetado, essencial para a consolidação de processos de desenvolvimento socioterritorial. O estudo da educação de adultos e dos processos comunitários exige, pois, o aprofundamento analítico e programático das políticas, dos contextos e das dinâmicas do seu desenvolvimento. A revista *Sensos*, 25 anos depois de se ter iniciado, na Escola Superior de Educação do Porto e de forma pioneira, o primeiro Curso de Estudos Superiores Especializados em Animação Comunitária e Educação de Adultos, publica um número subordinado a este tema.

Foram submetidas para publicação 12 propostas oriundas de diversas comunidades de investigação e inovação, tanto nacionais como internacionais. Estes trabalhos foram enviados para revisão, duplamente anónima, por elementos do Conselho Editorial ou, em casos específicos, por revisores convidados pelos organizadores deste número. Deste processo resultou a aceitação de seis artigos para publicação.

No primeiro artigo, Os educadores de adultos no quadro de uma nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal: alguns desafios, Paula Guimarães e Rosanna Barros analisam 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 se confrontaram, designadamente os que se relacionam com a complexidade do trabalho pedagógico, bem como outros ligados a finalidades da política educativa.

O artigo seguinte, O sistema nacional de RVCC e os percursos de vida de populações pouco escolarizadas: um balanço propositivo, discute os impactos deste sistema nos percursos de vida, focando quatro dimensões: (a) empregabilidade e mobilidade socioprofissional, (b) equidade e justiça social, (c) desenvolvimento de competências, e (d) agência pessoal e familiar. Pedro Abrantes e Alexandra Aníbal baseiam-se nos resultados de quatro avaliações realizadas ao sistema por diferentes entidades e em dois estudos qualitativos, da sua autoria, anteriormente realizados. Detetam-se fragilidades na expansão acelerada do programa e na articulação com o tecido produtivo, mas também importantes

ganhos de integração, coesão e agência, a potenciar em programas futuros. A partir desta análise, propõem-se algumas linhas de ação para melhorar e credibilizar o sistema.

Segue-se o artigo de Ana Vale, *A formação experiencial: a vertente estigmatizada da formação de adultos*, que, suportando-se num estudo empírico com base na recolha e análise de narrativas de vida, identifica saberes experienciais adquiridos em contexto de trabalho, produtivo e associativo, e de interação social, profissional e familiar e, paralelamente, analisa os processos formativos característicos das aprendizagens experienciais, procurando assim contribuir para a revalorização epistemológica do saber experiencial.

No artigo *Desigualdades sociais e participação educativa dos adultos: um projeto de pesquisa*, Luís Rothes, Liliana Lopes e João Queirós apresentam os principais eixos de um projeto de pesquisa, em fase de desenvolvimento, que toma como objeto central a participação educativa das pessoas adultas. Os autores partem de uma intenção de esclarecimento dos processos de participação educativa num contexto multiforme e multidimensional de políticas, estruturas, práticas e atores sociais, pretendendo reconstituir e analisar os trajetos sociais, educativos e profissionais dos seus protagonistas, bem como as respetivas experiências em iniciativas do campo alargado da educação e formação de adultos.

O artigo *Adultos em contextos juvenis: prelúdios de um projeto em torno de estudantes “Maiores de 23”* tem origem num estudo, em curso, sobre a integração dos estudantes “Maiores de 23” no ensino superior. São seus autores Maria José Araújo, Hugo Monteiro, Teresa Martins e Vera Diogo. O material empírico que serviu de apoio a este estudo foi obtido através de entrevistas semiestruturadas e focus group. Os autores afirmam que a integração plena no ensino superior exige que os estudantes consigam compreender e valorizar as suas experiências de vida e que encontrem formas de as integrar nas aprendizagens formais.

Em *Perspectivas de educação para o consumo com idosos: reflexões a partir de uma experiência no contexto brasileiro*, Caroline Stumpf Buaes e Johannes Doll problematizam o consumo e o endividamento de idosos brasileiros. A discussão deriva de uma pesquisa participante, realizada com mulheres, que se fundamenta em princípios da educação popular e da abordagem histórico-cultural. Os autores, partindo dos resultados do estudo, propõem alguns princípios que podem fundamentar intervenções educativas neste contexto.

Licínio C. Lima conclui a coleção de artigos deste número com um artigo convidado intitulado *Políticas de educação permanente: qualificacionismo adaptativo ou educação de adultos?* O artigo discute o conceito de “educação permanente” e suas ambiguidades, com referência especial à educação de adultos em Portugal enquanto parte de um sistema global de educação ao longo da vida. São examinadas contradições políticas e medidas governamentais descontínuas, ao longo das últimas quatro décadas em Portugal, sendo apresentadas algumas conclusões, apoiadas em dados empíricos recolhidos numa associação local do norte de Portugal, que destacam a importância da educação de base, de



acordo com os adultos, os educadores e empregadores, mas não os propósitos de empregabilidade politicamente esperados.

Estamos, pois, perante um conjunto diversificado de artigos, que, refletindo a pluridimensionalidade da educação de adultos e da animação comunitária, se pretende afirmar como um contributo sério para o esclarecimento analítico de um campo que constitui uma combinação complexa de estruturas, contextos, atores e práticas sociais. A equipa organizadora deste número considera-se privilegiada por ter contribuído para a sua edição e agradece antecipadamente a todos a leitura interessada e crítica, que só valorizará o contributo deste número para a elucidação de um campo educativo decisivo para a realização dos direitos educativos e sociais.

O próximo número da revista *Sensos* abordará a temática da **Administração Educacional**.

## EDITORIAL

Adult education has been taking a growing centrality in theoretical and political debates on education, and is viewed as a complex and multifaceted social field which is essential for the consolidation of processes of socio-territorial development. The study of adult education and community processes therefore requires a deep analytical and programmatic understanding of policies, contexts and dynamics of their development. To mark and celebrate the 25th anniversary of the first edition of the *Curso de Estudos Superiores Especializados* (Higher Education Specialized Studies) in Community Animation and Adult Education at the Porto School of Education, the Journal *Sensos* publishes a number dedicated solely to this topic.

Twelve proposals were submitted for publication from several national and international communities for innovation and research in education. These proposals were sent for double blind peer review by elements of the Editorial Board or, in specific cases, by reviewers indicated by those elements. This process resulted in the acceptance of six articles for publication.

In the first paper, *Adult educators in the context of a new public policy of adult education and training in Portugal: some challenges*, Paula Guimarães e Rosanna Barros debated the new adult education policy adopted in Portugal after 1999, as well as some challenges that adult educators are confronted with, namely related to the complexity of pedagogical work and some others related to educational policy aims.

The next paper, *The RVCC national system and the life pathways of people with a low educational level: a propositional balance*, discusses the impact of this system on life pathways, focusing on four core dimensions: (a) employability and social-professional mobility; (b) equity and social justice; (c) development of skills; and (d) personal and family agency. Pedro Abrantes and Alexandra Aníbal rely on information from four assessment projects and two qualitative

studies. Some weaknesses in the programmes' fast expansion and articulation with the productive system are visible, but also major gains regarding integration, cohesion and agency, dimensions to be promoted in future programmes. From this analysis, some lines of action are proposed, in order to improve and give credibility to the system.

Then we have the article of Ana Vale, *Experiential training: the stigmatized aspect of adults' training*, which, sustained on an empirical study based on the collection and analysis of life narratives, identifies experiential knowledge acquired in the context of productive and associative work, and family, social and professional interaction. While analyzing the characteristic training processes of experiential learning it seeks to contribute to the epistemological reevaluation of experiential knowledge.

In the article *Social inequalities and adults' educational participation: a research project*, Luís Rothes, Liliana Lopes and João Queirós present the main features of an ongoing research project designed to shed light on the processes surrounding people's participation in adult education and training activities. The authors begin with an intention to clarify the processes of educational participation in a multifaceted and multidimensional context of policies, structures, practices and social actors, intending to reconstruct and analyze the social, educational and professional paths of their protagonists as well as their respective experiences within the broad field of adult education and training.

The article *Adults in youth contexts: prelude of a project involving students "over 23 years"* originates from a study in progress on the integration of students "over 23" in higher education. Its authors are Maria José Araújo, Hugo Monteiro, Teresa and Vera Diogo Martins. The empirical material supporting this study was collected from semi-structured interviews and focus group discussions. The authors state that full integration in higher education requires that students understand and value their previous experiences and find ways to incorporate that knowledge in the formal learning activities they are involved in.

In *Perspectives on consumer education for the elderly: reflections from an experience in Brazilian context*, Caroline Stumpf Buaes and Johannes Doll aim at discussing the issues of consumption and indebtedness among low income class elderly in Brazilian context. The discussion stems from research-intervention conducted with elderly women and based on principles of popular education and cultural-historical approach. The authors, based on the study results, propose some principles that can motivate educational interventions in this context.

Licínio Lima completes the set of articles in this issue with an invited article entitled *Policies for lifelong education: adaptive qualification or adult education?* The article discusses the concept of "éducation permanente" ("lifelong learning") and its ambiguities, with special reference to adult education policies in Portugal, taken as a part of a comprehensive system of lifelong education. Political contradictions and discontinuous governmental measures are examined throughout the last four decades in Portugal, and presents some conclusions,

supported by empirical data collected from a local association the North of Portugal, highlighting the importance of adult basic education, according to adult learners, educators and employers but not the employability purposes which were politically expected.

We are therefore facing a diverse set of articles that reflect the multidimensionality of adult education and community animation. They all represent a significant contribution to the analytical explanation of a field that involves a combination of complex structures, contexts, actors and social practices. The organizing team of this issue feel privileged for having contributed as editors and thanks in advance all those who will produce interested and critical readings. These will surely value the contribution of this issue to the elucidation of a key educational field within the achievement of social and educational rights.

The next number of the *Sensos* journal will address the issue of **Educational Administration**.



# 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).



# O SISTEMA NACIONAL DE RVCC E OS PERCURSOS DE VIDA DE POPULAÇÕES POUCO ESCOLARIZADAS: UM BALANÇO PROPOSITIVO

**PEDRO ABRANTES**  
Universidade Aberta e CIES-IUL, Portugal  
pedro.abrantes@iscte.pt

**ALEXANDRA ANÍBAL**  
Câmara Municipal de Lisboa, Portugal  
alexandra.anibal@gmail.com

## RESUMO

O artigo discute os impactos do sistema de reconhecimento, certificação e validação de competências nos percursos de vida, focando quatro dimensões: empregabilidade e mobilidade socio-profissional; equidade e justiça social; desenvolvimento de competências; agência pessoal e familiar. A análise baseia-se nos resultados de quatro avaliações realizadas ao sistema e em dois estudos qualitativos produzidos pelos autores deste artigo. Detetam-se fragilidades na expansão acelerada do programa e na articulação com o tecido produtivo, mas também importantes ganhos de integração, coesão e agência, a potenciar em programas futuros. A partir desta análise, propõem-se algumas linhas de ação para melhorar e credibilizar o sistema.

**Palavras-chave:** Educação de adultos; Emprego; Equidade; Desenvolvimento; Agência

**The RVCC national system and the life pathways of people with a low educational level: a propositional balance**

## ABSTRACT

This article discusses the impact of the system for recognition, validity and accreditation of competencies on life pathways, focusing on four core dimensions: employability and social-professional mobility; equity and social justice;

competencies development; personal and family agency. Such analysis relies on information from four assessment projects and two qualitative studies carried out by the article authors. Some weaknesses in the program's fast expansion and articulation with the productive system, but also major gains of integration, cohesion and agency are apparent, able to foster future actions. Based on this analysis, some development streams are proposed, in order to improve and legitimize this system.

**Keywords:** Adult education; Employment; Equity; Development; Agency

## INTRODUÇÃO

A validação de competências adquiridas fora das instituições escolares, através da experiência de vida e de trabalho, é atualmente uma prioridade das políticas educativas europeias. Embora de forma diferenciada, de país para país, estão a ser desenvolvidos dispositivos de validação e certificação de aprendizagens não formais e informais. Portugal foi posicionado, em 2010, pelo CEDEFOP<sup>1</sup>, entre os três países mais avançados da Europa na implementação deste tipo de medidas (a par da França e da Noruega). No Inventário Europeu de Validação de Aprendizagens Não Formais e Informais organizado por aquela instituição, reconhece-se a capacidade portuguesa em termos de enquadramento legal, práticas e número de candidatos certificados e é reconhecido o facto de o dispositivo português se encontrar integrado num conjunto coerente e vasto de medidas promotoras da qualificação. Valoriza-se também o “caráter claramente inovador” do sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) face ao conjunto dos países europeus (CEDEFOP, 2010: 7).

Este reconhecimento internacional é um *momento alto* da política de educação de adultos em Portugal cujos primórdios remontam ao início do séc. XX e à tentativa de estancar a *chaga* social do analfabetismo (Candeias, 2005). Ao longo desse século, a educação de adultos foi alternando entre práticas subsidiárias do ensino tradicional para crianças e jovens (como o ensino recorrente) e práticas em que se atendia às especificidades dos aprendentes adultos. No final do século, inicia-se uma fase de reformulação e inovação das políticas nacionais de educação e formação de adultos, através da criação, de um grupo de trabalho presidido por Alberto Melo<sup>2</sup>, cujas recomendações levariam à criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e ao início dos processos de RVCC. Esta fase culminará com a criação de um conjunto de instrumentos legislativos e a conceção de um sistema complexo que, a partir de 2005, é integrado na Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e que permitiu a

---

1 Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

2 Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos que foi tutelado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, tendo sido composto por funcionários de ambos os Ministérios e coordenado por Alberto Melo.

qualificação de mais de meio milhão de pessoas (CNE, 2011), ou seja, de cerca de 8% da população ativa, uma percentagem muito superior a qualquer outro programa de educação de adultos desenvolvido no país.

Mas a conceção de aprendizagem inerente à INO e às medidas que a precederam enfrenta resistências decorrentes da persistente e reiterada hegemonia do *modelo escolar*. A introdução de práticas de validação de competências adquiridas por vias não formais e informais implica mudanças no campo dos valores e exige alterações de fundo nos sistemas de educação e formação. Essas mudanças estavam em curso em Portugal através da construção sustentada do Sistema Nacional de Qualificações, suportado nas orientações europeias em matéria de desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações e no princípio, também instituído pela UE, de que se pode chegar à qualificação por diferentes vias.

No caminho percorrido desde o final dos anos 1990 até à progressiva extinção dos Centros Novas Oportunidades (CNO), em 2011 e 2012, houve avanços e recuos, conquistas e falhas, mas tratou-se de um percurso concetualmente rico e sustentado, com capacidade de se concretizar em legislação, sistemas, processos, métodos e instrumentos específicos. Seria fundamental não desperdiçar essa ampla experiência, bem como o enquadramento teórico-prático criado em sintonia com as orientações europeias e da UNESCO em matéria de aprendizagem ao longo da vida, orientações essas que valorizam as diferentes formas de aprender, dentro e fora da instituição escolar, propondo aos países que ponham em prática dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais, enquadrados nos seus sistemas de educação e qualificação.

Na senda de outros trabalhos recentes (Cavaco, 2007 e 2009; Pires, 2007; Ávila, 2008; Rothes, 2009; Salgado, 2010 e 2011; Carneiro, 2011; Gomes, 2012), o artigo analisa os impactos da INO nos percursos de vida de adultos portugueses, com base nos resultados das quatro principais avaliações realizadas ao programa, por diferentes instituições e recorrendo a distintas metodologias. Referimo-nos aos trabalhos desenvolvidos no Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE, 2004 e 2007), na Universidade Católica Portuguesa (UCP, 2010), no Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) e no Instituto Superior Técnico (Lima, 2012a e 2012b). Recorremos igualmente a dados de duas pesquisas qualitativas realizadas no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) que, sem pretensões de representatividade, nem de avaliação do programa, incluíram um olhar aprofundado sobre os efeitos dos processos RVCC nos percursos de vida (Abrantes, 2013; Aníbal, 2014). Dividimos esta análise em quatro áreas, cuja ordem não reflete qualquer juízo de valor sobre a sua importância relativa: 1) empregabilidade e mobilidade socioprofissional; 2) equidade e justiça social; 3) desenvolvimento de competências; 4) agência individual e

familiar. No ponto 5, a partir desta análise, procuramos desenvolver algumas propostas para a melhoria do sistema português de educação de adultos.

## 1. EMPREGABILIDADE E MOBILIDADE SOCIOPROFISSIONAL

A avaliação mais recente da Iniciativa Novas Oportunidades (Lima 2012a e 2012b), financiada pelo governo recém-formado<sup>3</sup> já no contexto de desmantelamento do sistema, incidiu exclusivamente sobre este ponto, concluindo que, no âmbito da INO, apenas os cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), os processos RVCC profissionais e as formações modulares geraram um valor acrescentado na busca de emprego e na progressão dos rendimentos de quem neles se envolveu. Esta foi a principal justificação apresentada pelos responsáveis governamentais para a suspensão do programa, preparando o caminho para o ressurgimento do ensino recorrente nas escolas públicas e para a “re-escolarização” da educação e formação de adultos, ainda que não tenha sido claro, nesse caso, porque razão os CNO não foram incentivados a prosseguir e a reforçar o seu trabalho nas ofertas que estavam a ter resultados positivos, no campo da empregabilidade.

Mesmo relativamente aos processos RVCC “escolares” (sem a vertente profissional), é importante matizar estes resultados. Por um lado, os impactos económicos já tinham sido contemplados em avaliações anteriores. Os estudos do CIDEDEC (2004 e 2007), através de uma análise econométrica da duração do desemprego, concluíram que a participação no programa tinha um impacto positivo na busca de emprego, sobretudo devido à sua influência num conjunto de fatores subjetivos (autoconhecimento, autoestima e autovalorização dos indivíduos). Também segundo o estudo da UCP (2010), 30% dos participantes no programa reconheceram efeitos positivos na sua carreira profissional.

Como compreender esta aparente divergência? Para além do uso de metodologias diferentes, o período abrangido pelas avaliações foi distinto, sobretudo atendendo a que o país sofreu uma violenta crise económica, em 2008, que precipitou uma política de austeridade económica nos anos subsequentes com fortes efeitos recessivos. Com a contração da economia, a falência de muitas empresas, o congelamento das carreiras na função pública e a redução de efetivos, tanto no sector público como no privado, as taxas de desemprego dispararam, sendo pouco expectável que um sistema de RVCC, sobretudo numa etapa em que estava já a certificar centenas de milhares de adultos por ano, pudesse ter um impacto muito significativo na criação de emprego e na abertura de vias de mobilidade socioprofissional.

Um outro aspeto também frequentemente evocado nas últimas avaliações ao sistema é a sua pouca credibilidade junto de alguns empregadores (CNE, 2011; Lima, 2012b), o que não pode ser dissociado das críticas sistemáticas

---

3 O XIX Governo Constitucional tomou posse em 21 de junho de 2011, com Pedro Passos Coelho como Primeiro- Ministro.



que sofreu, nos meios de comunicação social e dos próprios responsáveis máximos do governo nomeado em 2011. Infelizmente, os estudos de avaliação não incidiram sobre alguns dos argumentos principais dessas críticas: duração média dos processos RVCC e de cada uma das suas etapas, horas de trabalho autónomo e com os técnicos, critérios de avaliação, etc.. Assim, tais críticas apoiaram-se em ideias do senso comum de quem tinha um cepticismo de base quanto ao processo e não em informação sistemática, representativa e credível. Mesmo se tais fragilidades fossem demonstradas, pensamos que não colocariam em causa a metodologia do processo RVCC que, como referido inicialmente, foi amplamente elogiada pelas agências da União Europeia que tutelam esta área. Aconselhariam, isso sim, uma revisão dos modos como essa metodologia foi colocada em prática, em alguns contextos, bem como a necessidade de reforçar a formação dos profissionais e a percepção pública dos benefícios do programa.

## 2. EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

Embora as questões do emprego se tenham colocado com particular dramatismo nos últimos anos, uma questão estrutural e com uma larga história na sociedade portuguesa tem a ver com as profundas desigualdades entre sectores da população, alimentando tensões, exclusões e ressentimentos vários. Apresentando-se Portugal, nas últimas décadas, com um projeto de sociedade moderna, urbana, democrática e europeia, um dos principais desafios a que o país deve responder é o da integração, em condições de dignidade e justiça, de uma maioria da população adulta, pouco escolarizada devido à ausência prolongada de investimento na educação, mas possuidora de competências adquiridas em contextos não escolares, com um enorme *deficit* de reconhecimento público e uma necessidade de reinscrição em processos sociais, políticos, culturais e económicos.

“Apesar da sua fraca escolaridade, a população adulta portuguesa conseguiu, ao longo dos últimos 40 anos, ultrapassar com êxito muitos e difíceis desafios, tais como (desde meados dos anos 60) uma emigração maciça para os países europeus mais industrializados, a reintegração dos que foram forçados a deixar as antigas colónias no momento da independência (1975), a mudança dramática de regime político e a conseqüente construção de uma sociedade democrática, a inserção na União Europeia (1986) e até a plena integração no sistema económico-monetário Euro (2000). Estas realizações revelam a intensidade e a qualidade dos processos de autoaprendizagem levados a cabo pelas pessoas adultas dentro dos seus contextos de vida e de trabalho, bem longe dos sistemas formais de educação ou de formação profissional” (Melo, 2003).

É importante notar que, no nosso país, os sistemas de formação escolar e profissional se desenvolveram, em paralelo, mas sem interligação entre ambos, o que significava que muitas pessoas podiam, em simultâneo, ter inúmeras

competências desenvolvidas e certificadas por instituições profissionais, incluindo a frequência de programas intensos de formação e provas especializadas, e manter-se com habilitações escolares muito baixas. Atualmente isso constitui um factor de exclusão da sua participação em concursos públicos ou mesmo em percursos formativos. Só recentemente, com a criação do Catálogo Nacional de Qualificações, se tornou possível aceder a uma certificação para o exercício de uma determinada profissão através da via da formação, da via do reconhecimento de competências previamente adquiridas ou da conjugação de ambas. Esta flexibilidade, inédita no nosso país, concretiza orientações europeias nesta matéria, ao integrar as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação (educação, formação profissional, ensino superior) num quadro único.

Todos os relatórios produzidos sobre a INO enfatizam, como um dos seus méritos, a capacidade de abranger um enorme número de adultos portugueses, muitos dos quais com quotidianos muito duros e incertos, com disposições enraizadas de descrença e mesmo resistência às instituições educativas. Diferentes estudos qualitativos demonstram como muitos dos participantes, depois de gordas as tentativas realizadas na formação inicial e, também, no ensino recorrente, em grande medida devido à rigidez e desadequação destes sistemas face às suas (precárias) condições de vida, acabaram por encontrar no sistema RVCC uma flexibilidade e contextualização que lhes permitiu concluir uma longa aspiração de qualificação, em muitos casos, já com poucas expectativas de ser cumprida. A flexibilidade de horários, a diferença na forma de abordar as questões (relativamente à escola como a recordavam) e a valorização dos seus percursos de vida (não fazendo deles *tábua rasa*) foram fundamentais para recativar estas pessoas, para as envolver de novo em processos de aprendizagem (Aníbal, 2014). Quebrou-se, desta forma, uma tendência persistente observada na educação de adultos: em geral, são os mais escolarizados que também se envolvem em práticas educativas e formativas durante a idade adulta (Ávila, 2008). Pela primeira vez na nossa história foram os adultos menos escolarizados quem mais se envolveu nessas práticas educativas e formativas.

O que afirmamos tem uma tradução muito concreta em números. Numa análise comparativa dos dados dos Inquéritos à Educação e Formação de Adultos realizados pelo Eurostat, em 2007 e 2011 (Aníbal, 2014), foi possível constatar que, nesse período de tempo, Portugal foi um dos países que mais viu crescer a sua taxa de participação em ações de aprendizagem formal (em cerca de 4%), sendo o único país em que o maior aumento nessa taxa (16,4%) foi registado entre os detentores de qualificações escolares de partida mais baixas (até básico 3). Pode assim afirmar-se que Portugal regista, no período em análise, que coincide com o funcionamento da INO, uma diminuição das desigualdades no acesso da população adulta a processos de aprendizagem ao longo da vida.

Este maior envolvimento em percursos de aprendizagem por parte da população menos escolarizada promove, por sua vez, um importante conjunto

de ganhos para o país de tipo *rawlsiano*, ou seja, promotores da coesão social, da diminuição do fosso entre ricos e pobres (CIDEDEC, 2004). O nível de educação é um importante fator explicativo dos níveis de pobreza em Portugal, mais do que noutros países da União Europeia. Carmo Gomes, a partir do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (Eurostat, 2011), apresenta elementos estatísticos que demonstram o profundo fosso que separa os indivíduos com mais baixas qualificações dos que detêm o ensino superior – a taxa de risco de pobreza é seis vezes superior entre os que têm apenas a escolaridade básica quando comparados com os que detêm um nível de ensino superior; e é três vezes superior quando comparados com os que concluíram pelo menos o ensino secundário. A mesma autora defende que “numa sociedade com este nível de diferenciação no que diz respeito à probabilidade de se viver em condições de pobreza quando analisadas as qualificações detidas, não se pode ficar de modo nenhum indiferente às consequências sociais do acesso a percursos escolares mais prolongados e bem-sucedidos” (Gomes, 2012: 267).

Os ganhos resultantes do envolvimento em percursos de reconhecimento de competências e/ou de formação enquadrados na INO encontram-se na reinclusão social dos indivíduos menos qualificados e escolarizados, tendencialmente info-excluídos da sociedade da informação. Numa era em que o mercado de trabalho se vem tornando cada vez mais exigente no domínio das qualificações, tendendo a deixar de fora os menos qualificados e habilitados, é fundamental que o sistema educativo e formativo não reforce ainda mais essa tendência que conduz à exclusão social como acontece quando os sistemas de ensino se orientam para a seleção dos “melhores”.

A análise qualitativa de histórias de vida de pessoas que realizaram processos RVCC permitiu-nos aprofundar esta questão (Abrantes, 2013). Assim, um dos efeitos mais profundos e alargados do processo parece ter sido a remoção de um sentimento de ignorância, incapacidade e inferioridade que muitas destas pessoas haviam incorporado profundamente nas suas disposições (*habitus*), em resultado de experiências escolares curtas e repressivas ou pautadas por insucessos e incompreensões sucessivos. O resgate das suas inúmeras aprendizagens, realizadas ao longo da vida e em diversas atividades, restituiu-lhes um sentido de dignidade e de cidadania que vai muito além dos ganhos de autoestima, referidos pelas várias avaliações, e que é particularmente importante em períodos de crise económica e social. Neste sentido, o programa teve um impacto significativo ao nível da coesão socioestrutural, contrariando um processo alargado (e internacional) de “desqualificação social” (Paugam, 2003) e contribuindo para uma sociedade portuguesa mais inclusiva. Se Portugal tem sido um dos países europeus com maiores níveis de desigualdades, não deixa de ser significativo que estes padrões se tenham reduzido ligeiramente, na primeira década do século XXI, enquanto aumentavam na maioria dos países europeus

(Carmo, 2010). É possível que seja esta dimensão do programa que o tenha tornado também objeto de críticas tão destrutivas, em alguns setores favorecidos da população.

### 3. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Outra questão importante que se coloca é se o sistema RVCC se limita a certificar e, desta forma, dignificar e integrar os adultos, ou se cria condições para que desenvolvam novas competências, relevantes para a sociedade contemporânea. O facto de o sistema não se basear na frequência de aulas, no estudo de manuais e na realização de testes fez com que se levantassem algumas dúvidas quanto às aprendizagens desenvolvidas no seu âmbito, chegando-se a pôr em causa o seu enquadramento enquanto modalidade de educação (de adultos) pois não passaria de um procedimento de certificação.

É certo que o processo RVCC, ao contrário dos Cursos EFA, está vocacionado para a validação e certificação das competências adquiridas pelos candidatos (ao longo das suas experiências de vida e de trabalho, em contextos informais e não formais), ainda que inclua também formações complementares. À entrada do CNO, cada candidato realizava um processo de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, no qual se definia o percurso que melhor se lhe adequava, tendo em conta as suas competências prévias, o seu perfil e expectativas. Finda esta fase, os candidatos podiam então iniciar o processo RVCC (escolar e/ou profissional) no CNO ou ser encaminhados para respostas formativas específicas.

O processo RVCC constituía, assim, um percurso, entre outros percursos possíveis no âmbito da INO. Não era, de modo algum, a única resposta. Havia muitas outras possibilidades de realizar percursos de natureza formativa e não validativa. Mas confundiu-se, frequentemente, a *árvore com a floresta*. Confusão que foi reforçada pelo facto de ser mais rapidamente posta em prática (porque dependia apenas da equipa técnica do CNO) uma resposta ao nível do processo RVCC do que uma resposta formativa de longa duração (dependente de uma entidade formadora exterior ao CNO).

A monitorização que se foi fazendo ao sistema permitiu, entretanto, concluir que uma modalidade mista deveria ser posta em prática: a certificação parcial, seguida de formação. Ou seja, em muitos casos, os candidatos eram capazes de evidenciar um leque significativo de competências em áreas-chave identificadas nos referenciais, mas revelavam em simultâneo lacunas importantes noutras áreas. Nestes casos, a frequência do processo RVCC conduziria a uma certificação parcial (das competências evidenciadas) e a uma *prescrição* de formação modular, finda a frequência da qual, com sucesso, obter-se-ia a certificação final. Esta conjugação de validação de competências e de formação estava a ser crescentemente utilizada e é aquela que, em nosso entender, melhor se adequa a uma grande parte dos portugueses poucos escolarizados, que realizaram múltiplas aprendizagens na *escola da vida*, mas que têm lacunas de competências

específicas que necessitam de ser colmatadas através de formação.<sup>4</sup>

Se o programa teve uma inegável capacidade de atração da população menos escolarizada, um dado frequentemente negligenciado diz respeito às taxas de certificação que, em qualquer dos anos que se considere, ficaram muito aquém da totalidade dos inscritos, variando entre os 50% e os 70% (CNE, 2011). Estes dados parecem retirar credibilidade às insinuações de que se trataria de um processo rápido e “automático” de atribuição de diplomas, alimentando a tese de que uma parte dos adultos em processos de RVCC necessitaria de uma maior integração em formações modulares para alcançar o nível de qualificações pretendido.

Relativamente à dicotomia aprendizagem/validação, é certo que não se validam aprendizagens previamente ocorridas sem realizar, durante esse processo, outras e novas aprendizagens. No caso português, a utilização de uma metodologia biográfica que se concretizava na elaboração/construção de *portefólios reflexivos de aprendizagens*, implicou necessariamente que tivessem sido desenvolvidas aprendizagens específicas muito expressivas, nomeadamente no caso dos adultos menos escolarizados. A participação dos adultos nos processos RVCC funcionava numa lógica de trabalho de projeto: para escrever as suas histórias de vida (com a finalidade de nelas procurar as aprendizagens realizadas ao longo da vida) havia que melhorar (ou aprender de base) o uso do computador, utilizar o *Word*, saber pesquisar imagens, temas, melhorar a forma de escrever, utilizar o dicionário, utilizar o *Power Point* nas apresentações finais em sessão de júri. Todas estas aprendizagens tinham uma finalidade concreta, desenvolviam-se para um fim específico e muito pessoal, sendo, por isso, muito eficazes, potenciando a superação de si próprios por parte de quem as realizava.

Os estudos realizados pelo CIDEDEC (2004 e 2007) e pela UCP (2010) comprovam efetivamente o desenvolvimento, entre os envolvidos nestes processos, de competências de literacia (leitura, escrita e comunicação oral), *e-competências* (uso de computador e Internet), e *soft skills* (competências pessoais e sociais, cívicas e culturais). Ora, são estas as competências-chave identificadas pelas agências europeias em matéria de educação e formação como sendo promotoras do envolvimento em percursos de aprendizagem ao longo da vida<sup>5</sup> (CE, 2007). Infelizmente, o atual governo retirou a participação portuguesa no estudo da OCDE (PIAAC<sup>6</sup>) dedicado às competências de literacia da população adulta,

---

4 É importante referir também que, em simultâneo, se estava a pôr em prática, de uma forma sistemática, o princípio da dupla certificação (escolar e profissional) como referência estratégica para os processos de qualificação. Espelhada no Catálogo Nacional de Qualificações já aqui referido, a dupla certificação passou a poder ser atingida através de vias diferenciadas e complementares: cursos de educação e formação, processos de reconhecimento e validação de aprendizagens feitas ao longo da vida, ou a combinação de ambos.

5 Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida [Jornal Oficial L 394 de 30.12.2006]

6 Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).

perdendo-se uma oportunidade única de aferir as evoluções neste domínio, no nosso país.

É certo que, sobretudo no estudo da UCP (2010), se indica que o processo RVCC terá tido impactos menores nas áreas da ciência, da matemática ou da língua estrangeira. Em todo o caso, também não devemos negligenciar o plano da literacia (em língua portuguesa), e-competências e soft-skills. Como a análise detalhada de 53 histórias de vida demonstrou (Abrantes, 2013), a maioria dos participantes no programa atravessou diversas ocupações laborais, geralmente precárias, desde uma idade precoce, passando frequentemente de trabalhos agrícolas e industriais para ocupações na área dos serviços. Em muitos casos, tais mudanças foram também acompanhadas de processos migratórios, entre diferentes países ou dentro do país, tendencialmente de meios rurais para urbanos. As técnicas e disposições necessárias para desempenhar os seus primeiros trabalhos são muito diferentes daquelas que exige o mercado de trabalho atual e subsistem dúvidas sobre aquelas que serão decisivas nas próximas décadas. As ditas *soft skills* são, na verdade, centrais para a adaptação e eficiência aos contextos urbanos e de serviços, em que muitos dos adultos não cresceram, mas em que estão atualmente envolvidos, devido às próprias mutações do tecido económico.

Não negamos as fragilidades deste processo, relacionadas com a implementação de uma metodologia ambiciosa e inovadora, concretizada através do trabalho de equipas que integravam muitos profissionais com vínculos precários e escassa experiência no campo, com vista a obter resultados muito expressivos, ao nível da participação e certificação, num curto espaço de tempo. A flexibilidade do programa, vista como um factor fundamental para atrair um segmento muito alargado da população, com condições, perfis e expectativas muito variados, comporta obviamente riscos que importa ponderar, sobretudo quando não fazem parte da *cultura educativa* tradicional. Aliás, as avaliações do CIDEC (2007) e da UCP (2010), bem como o relatório do CNE (2011), são claros ao apontar a necessidade de reforçar os processos de RVCC profissional, a articulação com as instituições educativas e formativas locais, a estabilidade das equipas técnico-pedagógicas e a monitorização da qualidade dos processos de trabalho dos CNO. No entanto, tais fragilidades pareciam dirimíveis com o tempo e, inclusive, compatíveis com um redimensionamento do orçamento do programa e da própria rede de centros.

#### 4. AGÊNCIA INDIVIDUAL E FAMILIAR

A generalidade dos estudos de avaliação, feitos em diferentes fases deste movimento de consolidação da educação e formação de adultos, reconhece que o processo RVCC é particularmente indutor de auto-estima e das *learning to learn skills*, fazendo emergir uma questão que nos parece central na discussão sobre o “valor” do processo: a existência de efeitos colaterais que provocam uma alteração na forma de os indivíduos se encararem, a si próprios e aos contextos que os

rodeiam (trabalho, família, outros), de forma menos reativa e mais pró-ativa. O estudo da UCP enfatizava “o aumento do sentimento de segurança perante a vida e as competências sociais; maior vontade própria e melhoria das capacidades de relação conjugal, parentalidade, acompanhamento escolar dos filhos e cidadania” (UCP, 2010: 51).

Um aspeto amplamente documentado nos relatórios do CIDEAC (2004 e 2007), da UCP (2010) e do CNE (2011) é a *valorização social da aprendizagem* e, em particular, o impacto da participação no programa na motivação e capacidade para prosseguir projetos de formação, em muitos casos, especializada. Ao contrário de uma ideia de senso comum que associa estes processos a uma forma oportunista de alcançar um grau escolar – como se esse grau *per si* pudesse provocar uma grande mudança na posição social e profissional dos indivíduos – o que se observou é que tanto a metodologia biográfica como a própria obtenção de um grau escolar se constituíram como poderosas alavancas para as pessoas estruturarem projetos de formação profissional, tanto em áreas em que já trabalhavam, como noutras em que aspiram trabalhar. Este aspeto é muito importante, visto que, entre os principais obstáculos à frequência, por exemplo, de um curso profissional, por parte da população adulta, encontram-se a falta da habilitação escolar apropriada e a resistência a regressar a processos formativos, depois de experiências longínquas e mal-sucedidas de escolarização.

De facto, devidamente orientadas por técnicos especializados, a valorização dos percursos e a elaboração de histórias de vida promovem, de forma muito significativa, a reflexividade dos indivíduos e, desta forma, a sua capacidade de construir projetos de vida, consistentes e sustentados (Abrantes 2013). A capacidade de desenvolver um discurso coerente e crítico sobre a própria vida e a sociedade envolvente funciona, então, como base para reposicionamentos, reflexões e estratégias, evitando fatalismos, abandonos e vitimizações.

Segundo Margaret Archer (2007), a reflexividade é a capacidade mental dos indivíduos para se pensarem a si próprios e à sua ação, em relação com o meio social envolvente (e vice-versa), diferenciando-se, desta forma, da ação baseada na rotina, no hábito ou na tradição. Embora a autora note que a reflexividade e a capacidade de fazer projetos não surgiram com a sociedade moderna, reconhece que o ritmo e a imprevisibilidade das mudanças sociais associadas à globalização, faz com que estes elementos ganhem uma centralidade inaudita no mundo atual. Visto que a socialização passada não é suficiente para lidar com novos desafios e oportunidades, sendo estes colocados como eminentemente individuais, as pessoas enfrentam uma enorme pressão para desenvolver mecanismos reflexivos, como requisito da integração social. De notar que esta reflexividade não elimina, de forma alguma, os constrangimentos e pressões sociais, mas permite aos indivíduos incorporá-los na sua ação, não se reduzindo a ser vítimas passivas dos mesmos.

Numa análise qualitativa de 12 histórias de vida, recolhidas através de interlocuções biográficas e da recolha e análise dos *Portefólios Reflexivos de*

*Aprendizagens* de pessoas que estiveram envolvidas em processos RVCC (Aníbal, 2014), foi possível constatar que, além da validação de competências previamente adquiridas ao longo da vida, os adultos em causa desenvolveram e reforçaram outras aprendizagens, através daquilo que alguns autores denominam de aprendizagem narrativa, a “aprendizagem realizada através da construção e reconstrução da história de cada um” (Goodson *et al*, 2010). O contar da sua própria história tem duas funções fundamentais: por um lado, funciona como uma ferramenta que permite um olhar objetivo sobre a própria vida, fazendo desta um objeto de reflexão, de modo a que se possa atingir uma compreensão sobre a vida que clarifique os valores que são realmente importantes para o próprio; por outro lado, cumpre uma função de integração ao permitir uma síntese de diferentes aspetos da experiência, das diferentes formas, meios e tempos de aprendizagem ao longo da vida. Ao integrar e harmonizar as experiências de uma vida, a narrativa autobiográfica torna-se um elemento de formação da identidade e potencia a agência individual (Goodson *et al*, 2010).

Nos estudos qualitativos realizados (Abrantes, 2013; Aníbal, 2014), os protagonistas evidenciaram esse acréscimo na capacidade de agência na sequência da realização do processo RVCC. Conhecendo, através da frequência do processo as suas capacidades e competências (e também as falhas e a forma de as colmatar), os relatos recolhidos indicaram uma tendência para deixar de lado alguma passividade e tomar iniciativas. Esta é uma das grandes mais-valias destes processos, mobilizadores dos recursos individuais no sentido da mudança, da aprendizagem e da autonomia. Os relatos recolhidos evidenciam como a realização de um processo RVCC é uma “aprendizagem significativa”, entendida enquanto experiência fortalecedora da capacidade de agência individual (Antikainen, 1998). E aqui considera-se muito difícil distinguir o que é o efeito do contexto em que se realiza o processo, do balanço de competências que é efetuado e da reflexão biográfica exigida a cada um. Estes efeitos interpenetram-se, configurando em conjunto uma aprendizagem significativa. Uma das características de uma experiência deste tipo é a expansão da visão do mundo e da compreensão cultural de quem a vivencia. Outras são o fortalecimento da voz da pessoa que passa a ter coragem de participar no diálogo ou até quebrar formas discursivas dominantes e o alargamento do campo de identidades ou papéis sociais. Os 12 entrevistados chegaram ao CNO por diferentes vias: inscrição de iniciativa individual, sugestão da empresa em que trabalhavam, encaminhamento por parte do Centro de Emprego aquando de uma situação de desemprego. Este último caso, paradoxalmente, parece ter permitido, aos que o vivenciaram, a possibilidade de pararem e refletirem sobre as suas vidas numa perspetiva de aprendizagem, de balanço. Proporcionou-lhes a possibilidade da *biograficidade* (Alheit, 1992), ou seja, de adquirirem conhecimento biográfico e desenvolverem competências baseadas nesse conhecimento.

Este ponto é consensual nos vários trabalhos realizados sobre o impacto do processo RVCC (Cavaco, 2007 e 2009; Pires, 2007; Ávila, 2008; Rothes, 2009;



Salgado, 2010 e 2011; Carneiro, 2011; Gomes, 2012). Como sublinha Antikainen (1998), a educação é um fator produtivo, e não apenas reprodutivo na vida das pessoas, uma vez que, a um nível biográfico, pode assumir vários significados, também emancipatórios.

O impacto específico na vida familiar, por exemplo, foi analisado por Lucília Salgado (2011) e revela-se particularmente importante num período em que tanto se tem falado da vulnerabilidade dos laços familiares e, particularmente, dos riscos acrescidos para a educação e integração das crianças e adolescentes. A socióloga verificou que a realização de processos RVCC por parte dos pais tem conduzido ao desenvolvimento de um maior interesse pelo estudo dos seus filhos, a um maior envolvimento nas suas aprendizagens, bem como a uma relação mais adequada com a escola e com os professores dos mesmos. Além disso, estes pais tornaram-se leitores mais assíduos, desenvolveram a prática de leitura com os filhos em tarefas escolares, do quotidiano ou em atividades lúdicas e de lazer, influenciando o aumento dos níveis de literacia familiar e promovendo condições facilitadoras do sucesso escolar das crianças (Salgado, 2011).

Estas mudanças, embora de natureza subjetiva, têm consequências objetivas na vida das pessoas, transversais e duradouras. Estes processos, ao tornarem visíveis e legíveis as aprendizagens “ocultas”, constituem-se como um importante motor de novas dinâmicas formativas, contribuindo para a elaboração de projetos pessoais, profissionais e sociais, promovendo a aprendizagem ao longo da vida.

## 5. ALGUMAS PROPOSTAS DE AÇÃO

O balanço realizado permite-nos concluir que o sistema RVCC integrado na INO produziu impactos positivos na sociedade portuguesa, mas também detetar lacunas que importa serem combatidas em futuros desenvolvimentos deste sistema.

Uma primeira questão que se afigura estratégica é o reforço da articulação entre percursos de reconhecimento e de desenvolvimento de competências. O reconhecimento inicial das competências é, para a maioria dos adultos pouco escolarizados, apenas uma (importante) fase do caminho. Nesta fase obtêm, por um lado a certificação daquilo que sabem e que é justo que lhes seja reconhecido e, por outro, adquirem o conhecimento e a consciência do percurso que necessitam ainda de percorrer em termos de formação. Para concretizar o reforço desta articulação, é de importância crítica divulgar de forma legível, compreensível e apelativa o Catálogo Nacional de Qualificações, instrumento-chave de articulação entre percursos de reconhecimento e percursos formativos, e investir no aumento e diversificação das ofertas formativas certificadas e capitalizáveis, de modo a oferecer as respostas mais adequadas ao perfil e expectativas de cada pessoa.

Em segundo lugar, é fundamental assegurar a estabilidade e monitorização das equipas técnico-pedagógicas, assim como a sua proximidade com os adultos em formação e em processo RVCC. As metodologias e os instrumentos utilizados neste processo não se adequam a contextos massificados, só se revelando

verdadeiramente úteis e eficazes se puderem ser introduzidos, explicados e trabalhados numa escala humana, num cruzamento entre momentos individuais e em pequeno grupo. Os números exponenciais de inscritos, sobretudo na fase de alargamento do reconhecimento de competências ao nível secundário, foram paradoxalmente contraproducentes, ao impedirem uma implementação sustentada do processo RVCC de nível secundário, exigindo massificação das abordagens e contextos, com perda de informação e proliferação de mal-entendidos entre os envolvidos. A massificação resultante da abertura exponencial de centros tornou inviável assegurar uma formação de qualidade aos formadores e profissionais RVC, aspeto fulcral para a qualidade e credibilidade do trabalho, também comprometidos pela precariedade contratual.

Será fundamental, em nosso entender, um investimento na formação das equipas que irão desenvolver os processos RVCC (encarados, como referido atrás, em estreita articulação com percursos formativos à medida). Constituídas por profissionais das áreas de competências-chave e profissionais das ciências sociais e humanas (psicologia, ciências da educação, sociologia, entre outras), os elementos destas equipas devem ser “imersos” num programa de formação inicial, de natureza teórico-prática, de contacto com os paradigmas da educação de adultos, as orientações europeias e mundiais em matéria de reconhecimento de aprendizagens não formais e informais, as metodologias (balanço de competências, histórias de vida) e instrumentos concretos (portefólios, guiões de entrevista, grelhas de competências) a utilizar. Atualmente, e também fruto da INO, multiplicaram-se pós-graduações e mestrados nestas matérias, pelo que há muita *matéria prima humana* capaz de desenvolver programas deste tipo de grande excelência.

Passada esta imersão inicial, a formação deveria ser contínua, permanente. Permitiria partilhar boas práticas, transmitir e discutir alterações metodológicas, dotando as equipas de um potencial crítico e técnico que lhes permitiria um trabalho autónomo, criativo e rigoroso.

A questão do vínculo laboral, complexa nos tempos que correm, deveria ser também devidamente ponderada, de forma a permitir a coesão, coerência e continuidade na intervenção das equipas.

Em terceiro lugar, é importante referir a necessidade de reforço das redes locais para a qualificação, consolidando uma relação de cooperação entre as várias entidades dedicadas a esta área, bem como a possibilidade de contar com outros parceiros, como, por exemplo, as bibliotecas públicas. Estes equipamentos têm vindo a passar por processos de reconfiguração e modernização, tentando-se adequar a sua intervenção de modo a responder aos desafios da sociedade do conhecimento que deixou de ter como fonte privilegiada de acesso à informação, o livro, o documento escrito. As redes de bibliotecas públicas, orientadas pelo Manifesto da IFLA/UNESCO<sup>7</sup>, estão a direccionar cada vez mais

---

7 Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas, 1994.

a sua ação para as comunidades em que se inserem, procurando responder às suas necessidades em termos de aprendizagem ao longo da vida. Constituem-se atualmente não apenas como locais de leitura pública, mas como importantes núcleos locais de aprendizagem informal e não formal. Nesta perspetiva, a sua articulação com centros de reconhecimento de competências e de formação, faz todo o sentido, podendo ser criados, localmente, ambientes de aprendizagem complementares e enriquecedores dos processos RVCC e de cursos de formação.

O reforço do trabalho local em rede permite, de um modo geral, o desenvolvimento de processos em que os encaminhamentos sejam mais alargados e eficazes, assim como o desenrolar de vários módulos do processo formativo em instituições mais capazes de assegurar a sua qualidade.

Por fim, em quarto lugar, é desejável que essas redes locais para a qualificação estejam articuladas com os projetos de desenvolvimento local, seja aqueles que têm uma vertente mais institucional ou aqueles que têm uma origem comunitária, partindo de uma abordagem biográfica das competências de cada adulto, mas enquadrando-as por (e orientando-as para) uma efetiva integração no tecido social, cultural e económico local. Este ensejo pode enquadrar-se no enfoque do programa Educação e Formação 2020, da União Europeia, visando uma efetiva articulação entre educação e trabalho ao longo da vida, indo além deste, ao tomar os cidadãos e a comunidade de uma forma integral e em intensa interação. Faz igualmente jus aos já referidos princípios fundadores dos processos RVCC no nosso país, profundamente implicados nos processos de desenvolvimento local e de participação comunitária.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2013). *A escola da vida: socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Alheit, P. (1992). The biographical approach to adult education. In W. Mader (ed.). *Adult education in the Federal Republic of Germany: scholarly approaches and professional practice*. Vancouver: University of British Columbia.
- Aníbal, A. (2014). *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais*. Tese de Doutoramento. ISCTE-IUL, Portugal.
- Antikainen, A. (1998). *Living in a learning society: life-histories, identities and education*. Nova Iorque: Routledge.
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world: human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta.
- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, 40 (176), 477-497.
- Carmo, R. M. (ed.) (2010). *Desigualdades sociais 2010: estudos e indicadores*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Carneiro, R. (ed.) (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Lisboa: Publito.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo*, 2, 21-34.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- CEDEFOP (2010). *2010 Update of the European inventory on validation of non-formal*

- and informal learning. Executive summary of the final report. Disponível em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77641.pdf>.
- CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação/DGFV.
- CIDEC (2007). *O Impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: actualização e aperfeiçoamento*. Lisboa: Ministério da Educação/DGFV.
- CNE (2011). *Estado da educação 2011: a qualificação dos portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- EUROSTAT (s/d). *Inquérito à educação e formação de adultos (2007 e 2011)*. Disponível em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>
- Gomes, M. C. (2012). *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*. Tese de Doutoramento. ISCTE- IUL, Portugal.
- Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Londres: Routledge
- Lima, F. (2012a). *Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e o desempenho no mercado de trabalho*. Lisboa: Instituto Superior Técnico/CEG.
- Lima, F. (2012b). *Avaliação dos cursos de educação e formação de adultos e formações modulares certificadas: empregabilidade e remunerações*. Lisboa: Instituto Superior Técnico/CEG.
- Melo, A. (2003). *Em Portugal: Uma nova vontade política de relançar a educação e formação de Adultos?* Rio de Janeiro: ANPED.
- Paugam, S. (2003). *A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. *Sísifo*, 2, 5-20.
- Rothés, L. (2009). Novas Oportunidades: uma revolução na aprendizagem. In A. S. Silva (ed.). *O sentido da mudança: políticas públicas em Portugal 2005-2009*. Lisboa: Fundação Res Publica, 61-70.
- Salgado, L. (ed.) (2010). *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: ANQ.
- Salgado, L. (ed.) (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: Um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- UCP (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da avaliação externa 2009-2010*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Disponível em [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=130&file\\_Name=Microsoft\\_Word\\_\\_Resultados\\_2010\\_da\\_Aval.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=130&file_Name=Microsoft_Word__Resultados_2010_da_Aval.pdf)

# A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL: A VERTENTE ESTIGMATIZADA DA FORMAÇÃO DE ADULTOS

**ANA VALE**

Colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativa - CIEE, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto, Portugal  
anavalepereira@gmail.com

## RESUMO

Este artigo identifica saberes experienciais adquiridos em contexto de trabalho, produtivo e associativo, e de interação social, profissional e familiar e, paralelamente, analisa os processos formativos característicos das aprendizagens experienciais, procurando assim contribuir para a revalorização epistemológica do saber experiencial. Parte do seu conteúdo sustenta-se num estudo empírico realizado há algum tempo, com base na recolha e análise de narrativas de vida de um grupo de adultos com baixo, ou médio, nível de escolarização e percursos de vida muito diversos. O texto, para além da divulgação de resultados, revisita alguns elementos teóricos estruturantes do quadro de referência da formação experiencial.

**Palavras-chave:** formação de adultos; formação experiencial; aprendizagem experiencial; saberes experienciais; processos de formação.

## Experiential training: the stigmatized aspect of adults' training

## ABSTRACT

This article identifies experiential knowledge acquired in the context of productive and associative work, and family, social and professional interaction. While analyzing the characteristic training processes of experiential learning it seeks to contribute to the epistemological reevaluation of experiential knowledge. Part of its content is sustained on an empirical study conducted some time ago, based on the gathering and analysis of life narratives of a group of adults with a low or medium education level and very different life paths. Besides disclosing results, the text revisits some structural elements of the theoretical framework of experiential training.

**Keywords:** adult training; experiential training; experiential learning; experiential knowledge; training processes.

## INTRODUÇÃO

A ideia de que é possível aprender de múltiplas formas, nos mais variados contextos e por diferentes meios, para além de constituir uma evidência empírica, desde a década de 80 do século XX tem vindo a ser reconhecida e confirmada por um conjunto de autores (e.g., Courtois, 1989; Dominicé, 1989, 1991; Gelpi, 1989; Josso, 2000; Leclerc, 1986; Lietard, 1986; Pain, 1990; Rogoff, 1993; Vermersch, 1989), cujos trabalhos deram corpo a um quadro teórico que contribuiu para criação e implementação de programas de reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos extraescolares. Estes, por sua vez, estiveram na gênese de um novo campo de práticas e da reconfiguração da Educação e Formação de Adultos.

Pese embora o caminho percorrido nas últimas décadas, os saberes experienciais continuam a suscitar posições muito diversas: para uns representa um tipo de conhecimento tão válido como outros; para outros configura um conhecimento impuro, sucedâneo, que não merece qualquer valorização e constitui de algum modo uma ameaça - posição subjacente ao encerramento do programa Novas Oportunidades.

Neste quadro, o presente texto, reconhecendo a complementaridade entre os diferentes saberes, recupera o tema da aprendizagem experiencial com a dupla finalidade de sublinhar a importância da mesma na formação dos adultos e alertar para o risco de marginalização das pessoas pouco escolarizadas que comporta à exclusiva valorização do saber teórico no campo da formação. Procura, assim, despertar a atenção para a necessidade de (re)criar uma política pública de formação de adultos capaz de emancipar essas pessoas e as integrar na desejada sociedade do conhecimento.

## 1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE FORMAÇÃO EXPERIENCIAL

A expressão “formação experiencial” teve origem no conceito norte-americano de aprendizagem experiencial (“experiential learning”), ou aprendizagem apoiada na experiência. Esta expressão de inspiração anglo-saxónica, substituiu a expressão educação informal, usada pelos franceses até ao final da década de oitenta do século passado, para designar a aprendizagem na e pela experiência, isto é, para além dos muros da ‘catedral’ educativa (Bonvalot, 1991).

A importação desta expressão, para além de uma tentativa de uniformização de conceitos, procurou afirmar uma corrente emergente no campo da formação de adultos, interessada na relação entre a experiência e a formação. Neste sentido, trata-se de uma corrente de natureza compósita que agrega uma multiplicidade de conceções e práticas heterogéneas, subsidiárias do conceito de formação permanente, que torna difícil a sua definição.

Este neologismo, estabelecido definitivamente no final da década de oitenta, no âmbito do primeiro Simpósio Francófono sobre Formação Experiencial de Adultos, realizado em Paris, em abril de 1989, teve um papel relevante no enriquecimento do conceito de formação que, para além da ideia de formar, passou a incluir a ideia de formar-se. Desde então, a formação experiencial designa “a formação pelo contacto direto, sem zonas tampão, com possibilidade de agir, onde o vivido é elaborado reflexivamente” (Fabre, 1994, p.152).

Este processo de importação não foi pacífico (Dominicé, 1991): não obstante reconhecerem nos trabalhos americanos da aprendizagem experiencial algumas das preocupações da educação informal<sup>1</sup>, os investigadores francófonos, manifestaram algumas reservas, ou mesmo relutância, em aceitar que a mesma expressão pudesse em simultâneo designar a “aprendizagem experiencial” e a “formação pelas experiências de vida” (Pineau, 1989<sup>a</sup>, p.24) e alguns fizeram questão de sublinhar que estas expressões não se justapõem, antes traduzem concepções, tradições epistemológicas e filosóficas irreconciliáveis (Finger, 1988; Villers, 1991).

Apesar das divergências acima referidas e da dificuldade de definição da formação experiencial, Germain (1991) identifica um conjunto de denominadores comuns, que constitui o núcleo duro do conceito e permite perceber do que falamos quando, como neste texto, se fala de formação experiencial: (a) é por natureza inacabada, ou seja, permanente; (b) pode ocorrer tanto dentro como fora do sistema formal de formação; (c) vai além do cognitivo, implica a pessoa na sua totalidade; (d) decorre em contexto social, cultural e é historicamente determinado - o que torna o saber experiencial num saber localizado e (e) não é mediada, nem diferida, realiza-se pelo contato direto e é consciente, ou inconscientemente, refletida.

Neste sentido, importa esclarecer que este texto tem como referência a formação pelas experiências de vida, enquanto processo de autoconstrução da pessoa, cujos conteúdos e processos são os do mundo do trabalho, da linguagem, da cultura, da interação, em suma da própria vida.

## 2. O SABER EXPERIENCIAL

A existência de um saber experiencial, apesar de reconhecida pela comunidade científica<sup>2</sup>, não é consensual. Segundo a trilogia informação/conhecimento/saber de Monteil (citado por Canário, 1999, p.127), a palavra “saber” remete para uma representação formalizada do saber, suscetível de transmissão independente da pessoa. Em contrapartida, o saber experiencial consiste num

---

1 Nomeadamente o primado do sujeito no processo de formação e o alargamento da ação educativa ao percurso de vida de uma pessoa.

2 Biólogos, antropólogos e psicólogos reconhecem que a aprendizagem pela experiência teve um papel determinante na evolução filogenética da espécie humana, “a sua origem remonta ao homem das cavernas, que através de um processo de tentativa e erro teve de se acomodar a fim de subsistir” (Barkatoolah, 1989, pp.48-49).

saber-fazer enraizado em contextos específicos de ação, que mobiliza simultaneamente “elementos cognitivos, esquemas, crenças, modelos mentais [...], elementos técnicos” (Moison, citado por Pineau, 2001, p.339). Trata-se de um “saber virtuoso” (Dodier, 1995) situado na ordem do fazer interiorizado nos gestos e no corpo, um saber corporalizado, que comporta capacidades e competências que a pessoa reutiliza em diferentes campos de ação eficazmente. Este carácter localizado do saber experiencial torna-o muitas vezes opaco aos seus próprios detentores que, como sublinha Courtois “não sabem o que sabem, nem sabem que sabem” (Courtois, 1995, p. 31), o que os impede de pensar e nomear os saberes experienciais.

Outra característica do saber experiencial remete para a sua natureza multirreferencial, que resulta do facto de poder ocorrer numa multiplicidade de situações, sem objetivos explícitos de formação, onde se produzem ou reforçam aprendizagens e saberes experienciais: situações de trabalho na empresa (Bonvalot, 1991; Jobert, 1991; Nadeau, 1989; Sainsaulieu, 2001); situações de solidão e intimidade (Pineau, 1989b); situações da vida quotidiana (Josso, 1991a).

Para além disso, os critérios de legitimação dos saberes aprendidos na prática são diferentes dos da ciência. A validade de determinada prática revela-se na “eficácia da ação” (Serre, 1991, p. 299), nos resultados obtidos, ou seja, a avaliação da mesma é pessoal e subjetiva - o que, divergindo da situação de formação institucionalizada, contribui para a sua estigmatização.

### 3. OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A formação experiencial remete para uma aprendizagem por contacto direto feita por impregnação, no contexto de um prolongado processo de exposição a uma informação sem fins educativos específicos, através da qual a pessoa, individualmente ou em grupo, integra no seu comportamento, representações, valores, normas e padrões de comportamentos, próprios de determinado grupo ou sociedade. O mesmo é dizer que opera através da imersão progressiva da pessoa, ou do grupo, num banho de cultura da sociedade em que se desenrola o seu quotidiano, a qual “raramente tem consciência de ser um aluno em vias de assimilar novos valores e atitudes” (Bhola, citado por Pain, 1990, p.138).

Segundo Pain (1990, 1991) e Dominicé (1989,1991), esta ausência de consciência do processo constitui o “calcanhar de Aquiles” da formação experiencial, por poder comprometer a atitude crítica e gerar um certo conformismo dos sujeitos face às situações. Em contrapartida Steiner (citado por Rogoff, 1993) considera que o processo de imersão possui incontestáveis vantagens do ponto de vista educativo e formativo. Um estudo, da sua autoria, sobre o desenvolvimento de pensadores eminentes e criativos, revelou que todos tinham partilhado os interesses e as atividades dos pais em determinadas etapas da sua formação. Chomsky, por exemplo, durante a infância auxiliou o pai numa investigação sobre a gramática hebraica medieval, circunstância que lhe permitiu a imersão no estudo da linguagem e, paralelamente, familiaridade informal com o seu quadro teórico.



Outro dos processos da aprendizagem experiencial consiste na repetição. Pese embora esta seja frequentemente desvalorizada, segundo Bonvalot (1989) e Tochon (1996), a repetição não só pode ser (como de um modo geral é) frutuosa para a realização de operações complexas, como assume um papel determinante na transformação de um principiante num técnico experiente.

Entre os processos de aprendizagem, destaca-se ainda a “participação guiada”, de que fala Rogoff (1993, pp. 40 - 42), isto é, a aprendizagem por participação conjunta em atividades rotineiras que permitem atuar, e interatuar, de forma cada vez mais sábia, com pessoas que fazem algo bem. A “participação guiada”, enquanto processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, parte de dois pressupostos: primeiro, as pessoas não se limitam a acumular conhecimentos e habilidades, antes “exploram, resolvem e recordam problemas” (Rogoff, 1993, p.32); segundo, o desenvolvimento funda-se nas transformações qualitativas e quantitativas que permitem à pessoa abordar de modo mais adequado os problemas com que se defronta na vida quotidiana.

Importa, no entanto, sublinhar que estas transformações dependem das pessoas com quem se interatua, das práticas culturais do grupo e da apropriação de instrumentos e habilidades intelectuais da comunidade cultural em que se vive. O essencial neste processo de aprendizagem é que ocorra com alguém que saiba mais, uma vez que é na desigualdade de destrezas e conhecimentos que reside a hipótese de promover o crescimento<sup>3</sup>.

A participação guiada acontece mesmo que as atividades não tenham sido organizadas para que os sujeitos delas beneficiem do ponto de vista formativo e tanto pode implicar o uso de palavras, como ações, ou atividades tácitas, o que revela que a escuta e a observação constituem modos muito importantes de colher informação, bem como de exercer um controlo ativo sobre tudo aquilo que acontece num determinado contexto.

#### 4. MÉTODO

Partindo do pressuposto de que tentar compreender os percursos informais de formação e identificar saberes experienciais implica um trabalho de escuta<sup>4</sup>, recorremos ao método autobiográfico (Nóvoa & Finger, 1988), mais precisamente à recolha de narrativas de vida focadas no tema da formação, uma delimitação claramente expressa no contrato informal previamente estabelecido e reiterada através do “desafio” proposto aos participantes no início de cada entrevista:

---

3 Como Rogoff (1993) reconhece, este conceito segue de perto a teoria sócio-histórica de Vygotsky, mais especificamente o conceito de “zona de desenvolvimento próximo”, mas amplia-o através da associação a conceitos como “intersubjetividade”, “apropriação” e “transferência gradual de responsabilidade”.

4 Como anteriormente se disse, este tipo de saberes raramente se traduz no que sobre eles se diz, mas naquilo que se faz bem, por isso foi necessário estabelecer um clima de escuta compreensiva que permitisse a sua emergência.

“fale-me do que considera ter sido importante para a sua formação”. Como sublinha Dubar (1997), a narrativa de vida configura um espaço de interação hermenêutica que pressupõe que o investigador explicita a intencionalidade e a finalidade do pedido de colaboração. Neste sentido, foi também previamente garantida a privacidade dos participantes através do recurso a pseudónimos.

O grupo de participantes integrava 17 pessoas de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 28 e os 34 anos, residentes em meio rural e urbano, com diferentes percursos profissionais e de formação: 5 pessoas que abandonaram precocemente a escola (4.º ano)<sup>5</sup>; 7 pessoas com baixo nível de escolaridade (6.º ano EB), que nunca frequentaram qualquer tipo de formação; 2 pessoas com baixo nível de escolaridade (6.º ano EB), que frequentaram cursos de formação profissional, 2 pessoas com Ensino Secundário, que frequentaram cursos de formação profissional e 1 pessoa que concluiu um curso superior. A amostra foi selecionada com vista a envolver a maior diversidade de percursos e refinar os esquemas de inteligibilidade. O número de participantes foi definido com base na saturação da informação recolhida.

## 5. RESULTADOS: FIGURAS DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Segundo a maioria dos participantes, as aprendizagens que originaram maiores mudanças nos seus conhecimentos, competências e comportamentos, bem como na imagem que tinham de si próprios, dos outros e do mundo foram as experienciais, motivo pelo qual as valorizavam e lhe conferiam sentido. A mudança é uma característica central e incontornável dos processos de formação (Fabre, 1992, 1994), assim admite-se que este tipo de aprendizagens tenha tido um papel crucial nos seus processos de formação.

As aprendizagens experienciais evocadas estavam associadas a atividades quotidianas de natureza distinta (produtiva, associativa, desportiva e lazer), ocorreram em espaços diversos e tinham várias finalidades, todavia apresentavam um denominador comum: eram produzidas na ação, fora do contexto escolar e remetiam para conteúdos, “mestres” e dispositivos formativos distintos dos escolares ou formais. Para além disso, tal como as aprendizagens formais, tinham ocorrido num determinado momento da história pessoal dos narradores e num dado momento da história daqueles com quem interagiram, isto é, estavam localizadas no tempo e no espaço, circunstâncias com fortes implicações na relação que as pessoas estabeleciam com estes saberes.

As aprendizagens evocadas estavam sobretudo associadas a contextos de trabalho e relações interpessoais, pelo que foram organizadas em duas grandes categorias: “aprendizagens no e pelo trabalho” e “aprendizagens relacionais e desenvolvimento pessoal”. Importa, ainda, esclarecer que a distinção estabelecida entre as diferentes figuras do aprender não pretende estabelecer qualquer hierarquia entre as mesmas, mas apenas organizar a informação recolhida e caracterizar as aprendizagens experienciais referenciadas.

---

5 Na época a educação básica era de 6 anos.

## 5.1. APRENDIZAGENS NO E PELO TRABALHO

Independentemente do nível de escolaridade, da profissão exercida, das atividades desenvolvidas e do campo em que exerciam a actividade produtiva, não se encontrou um único participante que não fizesse referência a “aprendizagens no e pelo trabalho”. Esta categoria pertinente<sup>6</sup> remete para um conjunto de aprendizagens diversas, efetuadas em contexto de trabalho produtivo, associativo e familiar, que por questões de análise foram reagrupadas nas seguintes subcategorias: “saberes da arte”, “saberes tecnológicos”, “métodos de trabalho” e “experiências formativas”.

### 5.1.1. SABERES DA ARTE

Uma parte das aprendizagens associadas ao contexto de trabalho remete para a aprendizagem de uma “arte”, isto é, para um conjunto de saberes que vai para além de um somatório de saberes-fazer parciais. Segundo Denoyel (1991), uma “arte”, combina esperteza, experiências adquiridas e traduz-se na cultura pessoal dos artesãos. Trata-se de um saber cumulativo e evolutivo que se distingue da soma de diferentes saberes e se revela no completo domínio das ferramentas e saberes-fazer aplicados a um material “sempre recalitrante” (Sainsaulieu, 1993, p.162). Para além disso “não se esgota naquilo que se faz, (...) pelo contrário, revela-se capaz de fazer qualquer outra coisa” (Reboul, 1982, p.69), ou seja, de se transferir.

A aprendizagem de uma arte faz-se por tentativa e erro, requer tempo e pressupõe duas condições incontornáveis: (a) uma relação bem-sucedida com um mestre ou companheiro(s) de trabalho mais conhecedor(es) e (b) um contexto rico do ponto de vista formativo.

O reconhecimento do domínio de uma arte não decorre apenas do desempenho, mas da boa obra, condição que a distingue da aprendizagem de saberes-fazer rotineiros, ou tarefas constantemente repetidas nos mais ínfimos pormenores, que não permitem grande flexibilidade e sobre cuja conceção a pessoa não têm qualquer domínio. Esta categoria reitera a ideia de que a margem de autonomia do aprendente e a riqueza das experiências vividas condicionam a quantidade e a qualidade das aprendizagens experienciais, ou seja, que a qualidade das aprendizagens experienciais varia em função das características organizacionais do contexto em que ocorrem<sup>7</sup>.

6 Categoria conceptual que resulta das palavras-chave dos sujeitos ou unidades de sentido previamente identificadas (Dubar et al., 1997, p. 272).

7 Segundo Gelpi (1989), Pain (1990) e Courtois (1995), esta condição constitui uma fragilidade deste tipo de aprendizagem. Em contrapartida, para Boutinet, a experiência, mesmo em contextos de trabalho menos ricos do ponto de vista formativo, tem sempre uma dupla face: uma face passiva, “estruturada, feita de um habitus passivo”, e outra ativa, “estruturante, feita de um habitus ativo” (Boutinet, 2000, p. 199). Esta ideia é reiterada por alguns trabalhos em Ergonomia e Psicodinâmica do trabalho, que defendem de as aprendizagens experienciais, mesmo ditas rotineiras, comportam uma dimensão produtiva (Dejours, 1993).

### 5.1.2. SABERES TECNOLÓGICOS

Outro conjunto de aprendizagens remete para o desenvolvimento de competências e a apropriação de saberes tecnológicos como: contabilidade, gestão e administração de pequenas empresas, montagem de sistemas eletrônicos, desenho de arquitetura, dinamização sociocultural, técnicas de análise laboratorial e orçamentologia, que foram agregados numa nova subcategoria.

Por exemplo, fazer testes ao algodão, em resistência do algodão (...), a gente estava ali a limpar o algodão (...) para depois se pôr no aparelhinho para ver a resistência (...), víamos o peso, a gramagem do algodão. (Sameiro)

[Na Força Aérea] estive a trabalhar no Laboratório (...) tinha que perceber um bocado o que é que se passava na Bioquímica e na parte da Hematologia dos doentes, isso ajudou-me imenso, porque aqueles valores já não eram estranhos para mim. (Vânia)

A constelação das “aprendizagens no e pelo trabalho”, apesar de contrastar claramente com os saberes-fazer das artes, acima referidos, reflete “tempos cruzados” (Silva, 1994), pois tanto abrange aprendizagens tradicionais, que remetem para um tempo pré-moderno, como aprendizagens orientadas para um tempo futuro, induzidas pela transformação social e a evolução tecnológica.

O conjunto de saberes resultantes da necessidade de acompanhar a evolução tecnológica beneficiava de grande prestígio entre os aprendentes.

O que eu fazia à mão [passei] a fazer no computador, o monitor foi lá à empresa, para aprender a trabalhar com os computadores (...). E agora com o computador é muito melhor, enquanto à mão tinha que estar a fazer imensas contas, no computador muitas das coisas ele já faz (...) agora está muito mais simplificado. (Liliana)

Trata-se de uma apreciação reforçada pela aplicação imediata desses saberes no quotidiano das empresas e, sobretudo, pelo reconhecimento profissional e social que os mesmos implicavam. Como é do conhecimento geral, a substituição, nas diversas áreas de atividade, das tradicionais ferramentas e aparelhos eletrônicos pela informática, atendendo à economia de recursos humanos e materiais que representa, conferiu a estes saberes operativos uma elevada cotação na “bolsa de competências” do atual mercado de trabalho.

Este conjunto de aprendizagens corrobora as teses de Pain (1990) de que nas mudanças induzidas nos diversos subsistemas sociais existem potencialidades formativas; e que a mudança de comportamentos e valores resultante da frontação entre o homem e o meio tem um papel central no processo permanente de reorganização do conhecimento.

### 5.1.3. MÉTODOS DE TRABALHO

Nas últimas décadas, a organização dos sistemas produtivos e os métodos de trabalho têm vindo a sofrer, a nível internacional, mudanças muito significativas (Boltanski et al., 1999). No setor da indústria têxtil, onde alguns dos participantes trabalhavam, essas mudanças também se fizeram sentir, através da introdução de novos métodos e valores, o que explica as referências à aprendizagem de novos métodos, as quais também surgiram no relato daqueles que exerciam actividade nos serviços e no comércio.

A aprendizagem de novos métodos de trabalho, nos participantes cujo percurso profissional foi marcado pela mobilidade, teve um efeito acrescido, permitiu tomar consciência do carácter transitório dos saberes e, em simultâneo, compreender que o processo de aprendizagem está em contínua renovação e reestruturação, ou seja, é um processo permanente.

Sempre a aprender, ainda hoje estou a aprender, porque eu trabalho aqui, tenho um sistema de trabalho, mudo para outro tenho que aprender tudo de novo, mas as bases essenciais estão cá todas, quer dizer é só a organização, os métodos de trabalho é que são diferentes. (Cândido)

Por último, a análise da constelação “aprendizagens no e pelo trabalho” permitiu perceber que a aprendizagem experiencial vai além da mera reprodução de tarefas previamente aprendidas, é “produto e produtora” de saberes (Denoyel 1991, p.173). Alguns dos relatos sublinharam que saber-fazer também é saber utilizar os saberes e competências adquiridas em situações que estão para além da situação de aprendizagem.

Eu acho que tenho muita coisa aqui dentro (...) e não tenho tido oportunidade para mostrar, (...) acho que devíamos explorar mais, mas infelizmente acho que não tenho padrão à altura // nos meus tempos livres aqui em casa inventar fórmulas (...), inventar uma fórmula para as coisas me aparecerem lá, simplificar as tarefas. (Cândido)

## 6. APRENDIZAGENS RELACIONAIS E DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Paralelamente às aprendizagens anteriormente descritas, uma parte significativa das narrativas foi dedicada à evocação de um conjunto de aprendizagens relacionais e afetivas que permitiram aos autores estruturar grande parte dos seus modos de agir, pensar e estar nos grupos a que pertenciam, ou seja, permitiram saber-ser e estar. Como sublinham Gusdorff e Bollnow, na aprendizagem de um saber-fazer “sempre se aprende outra coisa além do que se aprende – e esta outra coisa é o essencial, a educação do ser na sua totalidade” (citado por Reboul, 1982, p.73).

Com efeito, participando ativamente nas atividades quotidianas com os pares: observando, escutando, comunicando e interagindo, estas pessoas não só impregnaram a cultura dos grupos a que pertenciam como fizeram

aprendizagens que relevam da esfera afetiva e relacional, promovendo a “atualização do seu potencial de adulto” (Merriam & Clark, citado por Danis & Solares, 1998),<sup>8</sup> ou desenvolvimento pessoal<sup>9</sup>. Um processo que, para além da socialização profissional, por vezes promove a identificação com potenciais modelos positivos.

Aprendi com ele [o mestre] a ser homem // eu era assim um bocado... um bocado maroto e muito pessoal dizia «ui! que isto vai ser uma desgraça para a família» (...). Nunca tratei mal ninguém // Esse [mestre] era assim uma pessoa muito calma e tal, eu seguia. (Armando)

Este tipo de aprendizagem não se restringe ao contexto de atividades produtiva, também pode ocorrer no âmbito de atividades associativas, recreativas, familiares, desportivas e culturais, por outras palavras, na chamada “escola da vida”<sup>10</sup>, contexto que estabelece uma clara distinção entre este tipo de aprendizagem e a realizada na escola.

A escola da vida foi a JARC [Juventude Agrária, Rural, Católica], porque foi lá que eu aprendi no fundo a ser pessoa e no fundo, se calhar, a vencer a minha timidez, as minhas barreiras (...), aprender a “desenrascar-me” em situações que às vezes (...). Ter que enfrentar situações sozinha, ter que ir para um sítio ou outro desconhecido//...por tudo aquilo que eu aprendi e aprendi a ver do mundo e da vida. (Luísa).

Esta categoria integra um conjunto de aprendizagens, por vezes adquiridas desde bem cedo, e remete para uma sabedoria adquirida ao longo dos tempos na relação interpessoal nos diversos contextos da vida, orientada para o saber-estar e saber-agir, que permitiu a uma parte significativa dos participantes descobrir os valores que pautam a vida em comum: o convívio com o outro, a solidariedade no trabalho, a amizade, a camaradagem, a entreatajuda.

Para me sentir bem não posso (...) andar com a bandeira do estatuto e (...) coisas assim desse estilo, que não necessito delas no dia-a-dia e penso que consigo bons resultados por isso. Notei isso desde o primeiro emprego que tive// tenho uma grande responsabilidade por esse bom relacionamento, isto não é ser pretensioso nem nada, é uma questão de eu ver as coisa e ver como

---

8 Uma conceção partilhada com autores como Pronovost, Billington e Adair (citados por Danis & Solares, 1998).

9 Os estudos de Merriam et Clark (1991) e de Canan (1991) revelaram a existência de uma estreita ligação entre aprendizagem e o desenvolvimento pessoal (citados por Danis & Solares, 1998).

10 Esta expressão utilizada por uma das participantes também aparece referida nos trabalhos de outros autores, nomeadamente de Vieira (1998, p. 87).

era antes de mim e depois de mim. (Júlio)

Estas aprendizagens associadas ao desenvolvimento pessoal, ao saber-ser, não se localizam num período de tempo determinado, não têm sede própria, nem natureza unívoca. No entanto, existe uma certa proximidade, ou mesmo imbricação, entre as mesmas, condição que dificultou um pouco a tarefa de análise. Neste sentido, por uma questão de melhor compreensão optou-se por as agregar nas seguintes subcategorias: “normas, preceitos e valores” e “aprender a ver do mundo e da vida”.

### 6.1. NORMAS, PRECEITOS E VALORES

Todos os participantes, sem exceção, atribuíram grande importância à aprendizagem das normas, preceitos e valores, ou seja, ao pólo normativo das aprendizagens. Os códigos comportamentais dividiam-se entre “o que se deve fazer”, a dimensão positiva, e “o que se deve evitar”, a dimensão negativa, e na generalidade dos casos expressavam uma forte valorização da conformidade à norma, aos preceitos e valores da família, do grupo de pertença, ou de referência<sup>11</sup>. A inconformidade à norma, raramente evocada, apenas surgiu no discurso no masculino relacionada com a transgressão dos códigos da escola.

Os valores mais evocados e valorizados foram o respeito pelos pais e pelos mais velhos, a honestidade, a seriedade, a economia ou poupança, o trabalho, a solidariedade, a humildade e a responsabilidade. O trabalho assumia, entre estes, particular relevo, alguns narradores não só o valorizavam como o usavam como critério na avaliação que faziam de si próprios e dos outros. Para a maioria dos participantes o trabalho era mais que um valor, constituía “uma verdadeira escola de valores” (Ribeiro, citado por Pinto, 1998, p.38), um processo de socialização através do qual se aprendia a autonomia, a honestidade e, sobretudo, a responsabilidade, numa palavra, se aprendia a ser. A este facto não era alheio o costume das famílias populares promoverem, desde muito cedo, o envolvimento das crianças nas atividades domésticas e laborais (Iturra, 1990a; Pinto, 1998; Stoer & Araújo, 1992; Vieira, 1998).

Eu em casa chegava, trocava de roupa e ia ajudar a minha mãe no que fosse preciso. E continuei a fazer a mesma coisa enquanto estava no liceu (...). Os meus pais sempre tiveram terras de cultivo e então a gente tinha que trabalhar, ajudar. // A gente chegava, tinha que ir ajudar os pais e trabalhávamos muito todos os dias, desde os 7 [anos]. De Inverno, se estivesse a chover ou se estivesse mau tempo não íamos, mas no Verão, chegávamos da escola e íamos trabalhar até anoitecer. (Vânia)

---

11 No âmbito da Sociologia e das Ciências Sociais a expressão “grupo de referência” designa um grupo com o qual um indivíduo se identifica, no qual procura as normas e os valores e do qual deseja adotar o estilo de vida. Geralmente o grupo de referência coincide com o grupo ao qual o indivíduo pertence, mas também pode ser um grupo diferente deste último.

Uma das participantes reforçou esta ideia ao sublinhar que desde muito nova foi chamada a assumir, praticamente em exclusivo, a produção antropométrica da família (Bertaux, 1978): o acompanhamento dos irmãos mais novos, a preparação de refeições, a limpeza e manutenção da casa, o cuidado de familiares doentes. Trata-se de uma prática frequente entre as famílias mais numerosas dos meios populares, que tradicionalmente imputavam aos filhos mais velhos as tarefas que envolviam “mais complexidade operatória, maior capacidade de raciocínio” (Pinto, 1998, p.67) e mais esforço físico.

Foram vários os participantes que relevaram a aprendizagem da responsabilidade no contexto da actividade produtiva e a importância da mesma na actualização do seu potencial de adulto, o que confirma a tese de que a responsabilidade é um dos fatores que mais contribui para a forte valorização do trabalho entre “as pessoas de ofício” (Sainsaulieu 1993, p.162).

Eu comecei ainda em solteira (...), aventurei-me a vir para casa trabalhar por conta própria, e então aí é que eu também acho que comecei lentamente a crescer, porque é assim, pronto, quando a gente trabalha por conta própria tem muita responsabilidade (...). Nós é que temos que responder pelos outros e não temos ninguém a quem recorrer, não é, só a nós, aí começou. (Celeste)

## **6.2. APRENDER A VER DO MUNDO E DA VIDA**

Esta categoria emergente<sup>12</sup> agrega o conjunto de aprendizagens, através das quais os participantes aprenderam a posicionar-se afetiva, ética e moralmente no mundo e na vida. Como Dubar (1997, 2000) e Boutinet (2000) assinalam, o conhecimento que os sujeitos detêm dos outros e do mundo, têm um papel essencial no modo como estes se posicionam nele, na tomada de consciência, na estruturação da sua autoimagem enquanto pessoas, no conhecimento de si próprios e na construção da sua identidade pessoal e social.

Tenho doentes que todos os dias tem que estar comigo. São doentes, eu tenho que lhes dar qualquer coisa, vai lá uma senhora que eu tenho que dar o remédio para a cisma, o remédio para o ar, o remédio para o medo (...). Tenho que lhe dar mesmo qualquer coisa, lá está a tal pedagogia de como lidar com essas pessoas. O que é que eu faço? “Por acaso, até tenho ali um bom medicamento” (...). E vou buscar uma caixinha de vitamina A, pouco dinheiro, ou vou buscar uma caixinha de raiz de valeriana, é um calmantezinho natural, uma planta, aquilo não faz mal, pode tomar a caixa inteira que não faz nenhum. (Elias)

---

12 As categorias emergentes ou naturais usam “a linguagem natural através da quais os sujeitos exprimem as suas lógicas práticas e através das quais dão conta das suas atividades ou projetos” (Dubar et al., 1997, p.333).



Este saber relacional assume uma natureza diversa dos restantes, é produto de um certo trabalho de reflexão que tem por alvo o próprio sujeito e sua interação com o outro. Exige pessoas, intimamente imbricadas no processo, que se interpretem a si mesmas e aos outros e se posicionem, o que implica aprender a regular os afetos e as relações, a dominar as situações relacionais, num processo que se funda num trabalho de “regulação-distanciamento” e é objeto de aprendizagem ao longo das experiências vividas (Charlot et al.1992).

### 6.3. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Uma das características do exercício narrativo é a seletividade ou capacidade de no acervo das memórias pessoais isolar “vivências particulares” (Josso, 2002), individuais ou coletivas, que pela sua intensidade e/ou densidade se impuseram à consciência dos narradores e se tornaram significativas, o que permite pensar que as vivências ou experiências evocadas, na construção das narrativas, foram subjetivamente percebidas como tendo exercido um certo impacto no desenvolvimento pessoal ou profissional dos narradores. Como Merriam e Clark (1991) assinalam, uma aprendizagem só se torna significativa quando é subjetivamente percebida como pertinente e o sentido que o sujeito lhe atribui tiver um papel essencial no processo de aprendizagem.

Para além das aprendizagens acima descritas e analisadas, os participantes evocaram ainda um leque de incidentes ou acontecimentos: o nascimento de um filho, a licenciatura de um irmão, a organização de um evento, um incidente de trabalho, uma promoção na empresa, uma experiência de emigração, uma viagem, considerados significativos do ponto de vista formativo e verdadeiros pontos de viragem ou epifanias nos seus percursos de vida.

Apesar de muito diversas, estas vivências apresentavam características comuns: (a) só posteriormente assumiram sentido formativo; (b) estavam associadas a acontecimentos marcantes das relações intersubjetivas e afetivas; (c) remetiam para experiências mais ou menos inesperadas; (d) surpreenderam, mais ou menos intensamente, os sujeitos que as viveram, porque interromperam determinada lógica, quebraram uma temporalidade ou interromperam determinado modo de funcionamento.

Tal não significa que toda a experiência imprevista seja percecionada como formativa, existem procedimentos que podem impedir que se tire qualquer proveito formativo de determinado acontecimento imprevisto. O primeiro consiste na rejeição deste tipo de incidentes ou acontecimentos – uma prática frequente no sistema educativo tradicional –, que descarta o valor crítico e formativo que, em princípio, todo o acontecimento ou episódio imprevisto comporta. O segundo na leitura da exceção como a natural confirmação da regra, procedimento que impede que se questione o sucedido.

A abordagem que permite beneficiar deste tipo de acontecimentos do ponto de vista formativo é aquela que valoriza o sucedido, por mais negativo que o

mesmo tenha sido, e considera a ocorrência imprevista como uma reação à ação desenvolvida, uma fonte de questionamento e potencial inovação. Os episódios imprevistos, num primeiro momento, configuram dispositivos de avaliação do que estava previsto e, num segundo momento, instrumentos de enriquecimento e/ou aperfeiçoamento (Pain, 1990). Este excerto de narrativa revela como um acontecimento negativo pode ser lido como experiência formativa.

Tinha, dezoito, dezanove anos, não tinha mais (...). Foi uma altura que me marcou bastante também, porque aconteceu uma coisa trágica, trágica entre aspas, (...) foi uma coisa ao nível de avaria de máquinas, houve uma altura em que até adormeci mesmo, [a máquina] começou a puxar as agulhas todas para cima [e] ao passar ripou a cabeça a todas. Aquilo foi um prejuízo louco, na altura cada agulha daquelas custava vinte escudos ou vinte e cinco escudos, a multiplicar por quatro mil...era uma fortuna quase, eu fiquei muito traumatizado com aquilo (...). A única solução foi parar a máquina e depois pensar o que é que ia dizer ao patrão, quando ele chegasse às oito da manhã, a solução que eu pensei naquela altura foi o despedimento. //Com aquela asneira que eu cometi fiquei mais responsável, foi uma coisa que me marcou, porque quando parti para outras empresas eu comecei a pensar de outra maneira: “não posso facilitar”. É por isso que eu hoje sou uma pessoa (...) muito exigente. (Cândido)

A aceitação do imprevisto como indicador da necessidade de reavaliação faz apelo a competências globais da pessoa, particularmente à sua experiência. Convoca a sua inteligência prática (*metis*), “um tipo particular de inteligência que em vez de contemplar as essências imutáveis se encontra diretamente implicada nas dificuldades da prática, com todas as suas eventualidades” (Venant, citado por Pain, 1990, p.150).

Os acontecimentos imprevistos, positivos ou negativos, como sublinha Josso (2002), podem induzir uma pessoa, enquanto sistema vivo, a uma revisão de critérios ou comportamentos de tal modo profunda que pode mesmo originar uma transformação no modo como a mesma se vive, isto é, pode configurar uma experiência existencial com fortes implicações na sua identidade.

A maioria das experiências formativas evocadas esteve associada a momentos em que as pessoas foram bem-sucedidas na ação. Contudo, algumas das experiências formativas estiveram associadas a situações de fracasso intensamente vivido, o que, para além de revelar que nem só as vivências positivas podem ser portadoras de potencial formativo, sublinha o papel do erro nos processos de aprendizagem e formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em contraste com as aprendizagens escolares, as aprendizagens experienciais, acima descritas, foram percecionadas como muito pertinentes e particularmente

significativas. Entre elas, assumiram particular relevo as “aprendizagens no e pelo trabalho”, associadas aos saberes-fazer profissionais, reconhecidos e valorizados na construção da identidade profissional e na afirmação pessoal no contexto de trabalho. Para além destas, o segundo grupo mais valorizado foi o das “aprendizagens relacionais e desenvolvimento pessoal”, que remete para diferentes dimensões do saber relacionar-se e posicionar-se a si próprio e aos outros, ou seja, remetem para a construção da identidade pessoal e social, em sentido lato.

É importante sublinhar que as aprendizagens “no e pelo trabalho” produtivo e associativo evocadas vão muito para além da estrita aprendizagem e reprodução de gestos automáticos específicos, envolvem o domínio de máquinas e aparelhos, o conhecimento de métodos, a organização e gestão do trabalho, a aprendizagem de técnicas, o desenvolvimento de competências profissionais e sociais. Em suma, traduzem a apropriação de uma constelação de saberes-fazer experimentados e co-produzidos na procura das melhores soluções para os vários problemas e situações, ao longo da experiência de vida. Um conjunto de aprendizagens e saberes estruturantes tanto no domínio técnico-profissional, como no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Neste sentido, este estudo corrobora, por um lado, a ideia de que as aprendizagens experienciais significativas, com maior impacto sobre o desenvolvimento nos adultos, estão habitualmente ligadas à aquisição de competências bem precisas, ao desenvolvimento de uma identidade autónoma ou ao alargamento da filosofia pessoal de vida; por outro, a tese de Danis e Solar (1998)<sup>13</sup> de que a experiência não tem sempre o mesmo sentido, tanto assume o papel de *conteúdo* – conjunto de perceções, emoções e conhecimentos acumulados ao longo da vida - como o papel de *processo* pelo qual o adulto integra os conteúdos da realidade.

A análise das narrativas permite-nos ainda concluir que os efeitos educativos decorrentes da participação nas múltiplas atividades quotidianas – produtivas, familiares, associativas, recreativas, de lazer ou outras – se apoiam em três pilares, que configuram uma espécie de plataforma para toda e qualquer aprendizagem: os interesses e desejos de quem aprende, uma condição imprescindível; o grau do desafio com que os aprendentes se confrontam nas atividades desenvolvidas e a maior ou menor abertura dos contextos à iniciativa e participação dos sujeitos na sua organização.

Por último, este estudo reitera a constatação de Danis e Solar (1998) de que “a aprendizagem decorre num contínuo-descontínuo que despreza o lugar e o tempo” (p. 316), circunstância que a liberta das clássicas clivagens entre o espaço-tempo formal e informal.

---

13 Autoras de *Apprentissage et développement des adultes*, uma obra de referência no paradigma da andragogia renovada, a qual constitui um amplo recenseamento dos estudos publicados sobre aprendizagem e desenvolvimento dos adultos.

Por tudo o que acima ficou dito, e atendendo ao baixo nível de escolarização e formação de uma parte significativa dos portugueses, urge repensar a formação de adultos e, em linha com outros países europeus, resgatar o sistema de reconhecimento e certificação de competências, enquanto dispositivo de integração de adultos nos processos de formação e estratégia de emancipação.

## REFERÊNCIAS

- Barkatoolah, A. (1989). L'apprentissage expérientielle: Une approche transversale. *Educación Permanente*, 100-101, 47-55.
- Bertaux, D. (1978). *Destinos pessoais e estrutura de classe*. Lisboa: Moraes Editores.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bonvalot, G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérientielle. *Educación Permanente*, 100-101, 151-159.
- Bonvalot, G. (1991). Éléments d'une définition de la formation expérientielle. In G. Pineau & B. Courtois (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 317-325). Paris: La Documentation Française.
- Boutinet, J-P. (2000). *A imaturidade da vida adulta*. Porto: RÉ.S.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J-Y. (1992). *École e savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Courtois, B., & Pineau, G. (1991). *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française.
- Courtois, B. (1995). L'expérience formatrice: entre auto e éco formation. *Educación Permanente*, 122, 31- 45.
- Danis, C., & Solar, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Dejours, Ch. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Educación Permanente*, 116, 47- 69.
- Denoyel, N. (1991). Les «biais du gars»: formation par l'expérience et culture de l'artisan. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 155-174). Paris: La Documentation Française.
- Dodier, N. (1995). *Les Hommes et les Machines*. Paris: Ed. Métailié.
- Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage, faire de nécessité vertu. *Educación Permanente*, 100-101, 57-65.
- Dominicé, P. (1991). La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 53-65). Paris: La Documentation Française.
- Dominicé, P. (1991). La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 53-65). Paris: La Documentation Française.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Fabre, M. (1992). Qu'est que ce la formation? *Recherche et Formation*, 12, 119-134.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Gelpi, E. (1991). Nouveaux savoirs, nouvelles luttes. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 67-72). Paris: La Documentation Française.
- Germain, J. (1991). Préface. In Bernadette Courtois & Gaston Pineau (coord.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 2-9). Paris: La Documentation Française.
- Iturra, R. (1990a). *Fugirás à escola para trabalhar a terra. Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- Jobert, G. (1991). La place de l'expérience dans les entreprises. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La formation Expérientielle des Adultes* (pp. 75-82). Paris: La Documentation Française.
- Josso, M-Ch. (1991a). L'expérience formatrice: un concept en construction. In B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La formation Expérientielle des Adultes* (pp. 191-199). Paris: La

- Documentation Française.
- Josso, M-Ch. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Leclerc, G. (1986). Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extrascolaires. *Education Permanente*, 83-84, 7- 16.
- Lietard, B. (1986). Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis. *Education Permanente*, 83-84, 17-24.
- Nadeau, J-G. (1989). Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Education Permanente*, 100-101, 97-107.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.80-86). Lisboa: DRH/ Ministério da Saúde.
- Pain, A. (1990). *Éducation Informelle, Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (1989a). La formation permanente: vie d'un mythe, *Education Permanente*, 89, 89-99.
- Pineau, G. (1989b). La formation expérientielle en auto-éco-et co-formation, *Education Permanente*, 100-101, 23-30.
- Pineau, G. (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In Ph. Carré & P. Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (Vol. I, pp. 327-348). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, G. (1998). *O Trabalho das crianças: De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*. Oeiras: Celta.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Sainsaulieu, R. (2001). Os efeitos formação na empresa. In Ph. Carré & P. Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (Vol. I, pp.91-102). Lisboa: Instituto Piaget.
- Serre, F. (1991). Efficacité dans l'action. In B. Courtois & Gaston Pineau, *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp.291-304). Paris: La Documentation Française.
- Silva, A. (1994). *Tempos Cruzados: Um estudo interpretativo da cultura popular*. Lisboa: Afrontamento.
- Stoer, S., & Araújo, H. (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho, num país da (semi) periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- Tochon, F-V. (1996). Grammaires de l'expérience e savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In J-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Vieira, R. (1998). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Fim de Século.
- Villers, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. In B. Courtois & G. Pineau, *La Formation Expérientielle Des Adultes* (pp.13-20). Paris: La Documentation Française.



# DESIGUALDADES SOCIAIS E PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DOS ADULTOS: UM PROJETO DE PESQUISA

**LUÍS ROTHES**

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal  
lrothes@ese.ipp.pt

**LILIANA LOPES**

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho<sup>1</sup>, Portugal  
lilianalopes@ese.ipp.pt

**JOÃO QUEIRÓS**

Instituto de Sociologia da Universidade do Porto e inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal  
jqeiros@letras.up.pt

## RESUMO

Neste artigo são apresentados os principais eixos de um projeto de pesquisa, em fase de desenvolvimento, que toma como objeto central a participação educativa das pessoas adultas. Partindo de uma intenção de esclarecimento dos processos de participação educativa num contexto multiforme e multidimensional de políticas, estruturas, práticas e atores sociais, pretendemos reconstituir e analisar os trajetos sociais, educativos e profissionais dos seus protagonistas, bem como as respetivas experiências em iniciativas do campo alargado da educação e formação de adultos. O artigo articula ainda a análise do tópico da participação educativa com o esclarecimento do modo como esta é condicionada pelos contextos socioterritoriais e organizacionais em que se insere, e pelas circunstâncias de vida que a balizam, num esforço de enquadramento social e político.

---

1 Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, com bolsa financiada no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, com comparticipação do Fundo Social Europeu e de fundos nacionais do Ministério da Educação e da Ciência (ref.<sup>a</sup> SFRH/BD/74024/2010).

**Palavras-chave:** educação e formação de adultos; participação educativa; desigualdades sociais.

### **Social inequalities and adults' educational participation: a research project**

#### **ABSTRACT**

This paper presents the main features of an ongoing research project designed to shed light on the processes surrounding people's participation in adult education and training activities. Our central concern is to contribute to the clarification of such processes in a multiform and multilayered social and political context: on the one hand, by analyzing the social, educational and professional trajectories of its protagonists, and by retracing their experiences within the broad field of adult education and training; on the other hand, by articulating the analysis of those trajectories and experiences with their social-territorial, organizational and life course contexts and circumstances of development, in order to produce a socially and politically framed analysis.

**Keywords:** adult education and training; participation in education; social inequalities.

#### **1. INTRODUÇÃO**

A educação de adultos vem assumindo uma centralidade crescente no debate político e no trabalho científico sobre educação, surgindo hoje como um campo multiforme de práticas sociais, com contornos razoavelmente consolidados, em que se cruzam políticas e dispositivos educativos, práticas e relações sociais de formação e pessoas adultas de diferentes condições e com modos muito diversos de se relacionarem com as práticas educativas.

É um campo que, nas últimas décadas, conheceu alterações importantes e novos desafios, em resultado de mudanças sociais e políticas significativas, de novas práticas desenvolvidas por um leque cada vez mais alargado de protagonistas e instituições e do debate programático que em diferentes fóruns nacionais e internacionais tem sido promovido. Por estas razões, a educação de adultos instiga a sua abordagem científica, nomeadamente em Portugal, onde, não obstante alguns avanços recentes, com particular expressão no domínio da apreciação das políticas públicas para o setor, a bibliografia científica sobre esta temática permanece relativamente escassa. Com efeito, a investigação educacional neste campo tem ainda um relevante caminho a percorrer, em particular no que concerne à respetiva especificação empírica, sendo ainda insuficientes os estudos capazes de analisar, no terreno, a articulação dos fenómenos de educação e aprendizagem ao longo da vida com dinâmicas socioeducativas locais, trajetórias sociais, escolares e profissionais dos seus protagonistas e estratégias e racionalidades dos grupos sociais e indivíduos envolvidos.

Para estudar as práticas educativas protagonizadas por pessoas adultas, não



podemos deixar de considerar as circunstâncias económicas e políticas em que se tem verificado a consolidação deste campo da educação e formação, a qual tem sido acompanhada por um ajustamento do seu discurso e sentidos programáticos. Se, em diversos setores do campo alargado da educação – e pela mão de alguns atores mais comprometidos com essa tradição –, refletindo uma permanência de valores, persistem as preocupações em torno do aprofundamento da democracia e da promoção do desenvolvimento, assiste-se a um claro reforço, no que à participação educativa dos adultos concerne, de tópicos relacionados com as problemáticas da competitividade económica e do emprego, associadas frequentemente aos temas da inclusão e coesão sociais. Estamos, assim, perante o que parece ser um processo de “pedagogização do social” (e.g., Correia 2001), no qual os atores sociais tendem a ser definidos à luz de um modelo “deficitário”, aparecendo como “mobilizáveis” para processos de formação que se crê poderem funcionar como instrumentos decisivos para a solução dos problemas económicos e sociais existentes (e aqui tanto a nível pessoal, como coletivo). A prevalência de perspetivas deste tipo reforça as tendências favoráveis ao desenvolvimento de políticas de educação de adultos associadas a modelos de modernização e controlo estatal e de gestão de recursos humanos (Lima & Guimarães, 2011), usualmente entretecidas em formulações híbridas que são, o mais das vezes, o resultado de associações plurais e heterogéneas das políticas públicas para este setor com políticas reguladoras de outras áreas, tais como as políticas económicas, laborais ou de proteção social. Atendendo à evolução muito recente do setor em Portugal, podemos mesmo afirmar que as concretizações mais expressivas das políticas para o campo da educação e formação de adultos revelam, de uma forma geral, a prevalência de abordagens que privilegiam iniciativas de formação profissional – dando corpo a uma lógica de atuação que alguns autores vêm designando como “vocacionalista” (e.g., Stoer, Stoleroff, & Correia, 1990) –, e, paralelamente, processos conducentes à certificação académica da população adulta, que se evidencia, aliás, como uma meta central das políticas prosseguidas.

Esta forte incidência na certificação académica – de nível secundário ou, mais comumente, de nível básico – é uma especificidade do campo da educação de adultos em Portugal, estando inevitavelmente ligada à persistência, no nosso país, de níveis de escolarização relativamente baixos, em especial no universo dos adultos acima dos 40 anos. Com efeito, apesar dos avanços que as últimas décadas puderam registar neste plano, e que se refletem no crescimento assinalável da “sobrevivência” e progressão escolar das gerações mais jovens, dados do recenseamento geral da população de 2011 revelavam que a larga maioria dos adultos portugueses com 40 ou mais anos (cerca de 80%) não havia completado a escolaridade de nível secundário (12 anos), havendo uma maioria absoluta de adultos acima dos 40 anos (55%) que não haviam ultrapassado os quatro anos de escolaridade. No caso particular da região Norte, os valores subiam, no ano considerado, respetivamente para 84% e 59% (INE, 2012).

Atender a estes dados estatísticos, e à sua progressão ao longo das últimas décadas, sustentaria, por si só, a prevalência de uma orientação das políticas educativas para a educação e formação de adultos capaz de responder, simultaneamente, aos desafios da qualificação profissional e da certificação académica. No entanto, a leitura desses mesmos dados num quadro internacional<sup>2</sup> – leitura sistematicamente marcada por uma lógica de seriação competitiva – introduz a possibilidade de perceber o panorama das certificações académicas da população adulta portuguesa numa ótica de “défice” ou “atraso”, o que acarreta uma pressão acrescida no sentido da implementação de medidas que, acima de tudo, prossigam o mandato da certificação.

Pese embora as dinâmicas de reconfiguração do perfil académico da população e do próprio campo da educação e formação de adultos, por via da alteração das políticas para o setor, apresentarem em Portugal características e contornos específicos – decorrentes quer da especificidade das transformações sociais e económicas a que o nosso país tem assistido nas últimas décadas, como consequência de dinâmicas à escala nacional e supranacional, quer da volatilidade das orientações políticas nesta matéria –, elas devem, entretanto, ser lidas no contexto global das mudanças que se vêm operando na relação entre o paradigma de desenvolvimento, o emprego e a educação, impondo-se a necessidade de articular níveis de interpretação e análise capazes de colocar em relação os fenómenos locais, nacionais e globais. Finger e Asún (2003, p. 101) sistematizam algumas linhas de reflexão que convergem para a necessidade de reequacionar a relação entre educação de adultos e desenvolvimento, tendo em vista uma adequada compreensão das consequências que as mudanças em curso acarretam para este campo. Os mesmos autores constataam que a “nova economia global” tem significado, em muitos contextos, um crescimento da precariedade e da desqualificação do emprego – quando não mesmo do desemprego; paralelamente, reconhecem que, nas sociedades capitalistas, a “educação de adultos oferece-se cada vez mais como meio de sobrevivência pessoal através de reciclagem para o mercado de emprego, de formação profissional e até mesmo das chamadas ‘competências de sobrevivência’”, colocando-se ao serviço de indivíduos e de organizações que têm que lidar com as consequências negativas

---

2 A este propósito, veja-se o relatório da OCDE, *Education at a Glance 2013* (OECD, 2013), no qual, e em relação a diversos indicadores, Portugal é referenciado como um dos países com mais baixas qualificações académicas entre a sua população adulta. Alguns exemplos: “Apenas no México, em Portugal e na Turquia, menos de 20% da população detém o nível secundário de escolaridade, e estes países, a par da Itália e da Espanha, são os únicos nos quais a proporção de pessoas com qualificação abaixo do nível secundário é maior do que a proporção de adultos que completaram o secundário ou o ensino superior” (OECD, 2013, p. 28); “Portugal evidencia uma das maiores diferenças intergeracionais no nível de habilitação académica de entre os países da OCDE. Enquanto que menos de 20% da população no escalão 55-64 anos detém, pelo menos, o nível secundário, entre a população no escalão 25-34 anos esta proporção triplica (60%) para as mulheres e mais do que duplica para os homens (50%)” (OECD, 2013, Portugal Country Note).

da globalização económica. A confluência destes vetores abre linhas para uma interpretação crítica da relação emprego-qualificação, que aliás apresenta, em Portugal, evidências estatísticas que importa ter presentes, uma vez que cerca de 40% da população desempregada detém qualificações de nível secundário ou superior (INE, 2013).

A crença na importância e papel da educação e da formação admite várias leituras, com repercussões sociais e políticas também elas diferenciadas. Na esfera política, como se referiu, diferentes lógicas de intervenção articulam-se a partir de, e sustentando, conceções muito distintas da relação entre educação e desenvolvimento e, portanto, conceções muito distintas de política educativa. No plano social, por seu turno, verifica-se que o modo como os indivíduos e as famílias interpretam aquela relação e fazem a economia do seu investimento escolar depende não apenas da apreciação da situação económica geral, das oportunidades de educação e formação disponíveis e do conteúdo e capacidade de penetração dos discursos político-mediáticos que sobre este tema são produzidos, mas também de um conjunto complexo de fatores envolvendo os contextos pessoal, familiar, laboral e comunitário em que esses indivíduos e essas famílias se inserem – fatores que, inevitavelmente, influenciam os processos de (re)definição identitária e de delimitação de projetos de vida e as racionalidades e motivações que enformam a sua participação em atividades de educação e formação de adultos.

É no quadro destas circunstâncias sociais complexas que nos interessa avançar na interpretação dos processos de envolvimento das pessoas adultas nas práticas educativas. Num setor em que a participação tendia a não ser institucionalmente forçada, ao contrário do que acontece no percurso escolar inicial de crianças e jovens, mas no qual se assiste já à ocorrência de modalidades de frequência compulsiva, o que queremos é aprofundar o conhecimento empírico e o esclarecimento analítico de algumas questões fundamentais relativas à participação educativa de adultos.

## 2. OBJETIVOS FUNDAMENTAIS DO PROJETO

Com o projeto de investigação que o presente artigo brevemente apresenta<sup>3</sup>, pretendemos, desde logo, reconstituir e analisar trajetórias sociais, educativas e profissionais, bem como experiências de pessoas adultas envolvidas – presente-

---

3 A equipa do projeto de investigação Desigualdades Sociais e Participação Educativa dos Adultos é coordenada cientificamente por Luís Rothes e integra, para além dos restantes autores deste artigo, Filipe Martins, Hugo Monteiro, Isabel Vieira, Ivaneide Mendes e Jorge Moreira. Sediado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, este projeto articula-se com as atividades científicas e pedagógicas das licenciaturas em Educação Social (diurna e pós-laboral) e do Mestrado em Educação e Intervenção Social daquela instituição de ensino superior, bem como com as atividades científicas e pedagógicas do Doutoramento em Educação que a Escola Superior de Educação do Porto promove no âmbito do convénio estabelecido com a Universidade de Santiago de Compostela (Espanha).

mente ou num passado recente – em iniciativas do campo alargado da educação e formação de adultos. Entendendo estas iniciativas como processos socioeducativos de interação entre adultos/as formandos/as e adultos/as educadores/as, pelos quais as mundividências, atitudes, expectativas e práticas se influenciam reciprocamente, criando contextos singulares de ensino-aprendizagem, interessa-nos ainda observar as trajetórias e experiências destes/as últimos/as, de forma a promover uma caracterização contextualizada e multifacetada da participação das pessoas adultas em práticas educativas. Assim, e em resumo, privilegiaremos dois vetores de análise:

- Um vetor referente às trajetórias sociais, formativas e profissionais de adultas/os formandas/os, o que implica conhecer os seus percursos escolares e profissionais; mapear o seu envolvimento em dinâmicas socioeducativas de carácter não-formal e informal, nomeadamente por via da participação em movimentos associativos e/ou em projetos ancorados em processos e práticas socioeducativas da animação comunitária; e perceber os modos como estas pessoas encaram a sua participação em processos educativos. Para isto, é fundamental esclarecer também os seus projetos de vida, as suas aspirações, as opções educativas que valorizam, as dificuldades que antecipam, entendendo quais as suas expectativas relativamente a benefícios esperados, nas várias dimensões da sua vida, decorrentes da participação em práticas de educação e formação, e o modo como a sua participação é influenciada pela sua desigual condição social, nomeadamente pelos recursos económicos, sociais, culturais e simbólicos que, em cada fase da sua vida, são capazes de mobilizar;
- Um vetor referente às trajetórias socioprofissionais das/os educadoras/es implicadas/os em iniciativas de educação e formação de adultos, considerando os processos de desenvolvimento da sua profissionalidade no campo, as relações institucionais e condições laborais que contextualizam a sua prática educativa e ainda o modo como perspetivam a relação estabelecida em contexto de educação/formação com as pessoas adultas com as quais trabalham.

Embora este olhar sobre o campo da educação e formação de adultos pareça privilegiar a dimensão microsociológica do fenómeno da participação educativa, vale a pena sublinhar que um dos propósitos fundamentais deste estudo é o esclarecimento do modo como essa participação educativa é condicionada pelos contextos socioterritoriais e organizacionais em que a mesma se insere, e pelas circunstâncias de vida que a balizam. O enquadramento social e político das trajetórias dos protagonistas das práticas de educação e formação de adultos passará, com efeito, pela apreciação de aspetos de ordem micro, meso e macrosocial, tais como:

- as circunstâncias da vida familiar, em diferentes dimensões da sua concretização;
- o modo como os membros significativos das suas redes de relações sociais encaram a educação;
- o modo como o(s) contexto(s) comunitário(s) de inserção se organiza(m) e proporciona(m) oportunidades para a participação em atividades de educação e formação de adultos;
- a condição perante o trabalho e, no caso das pessoas empregadas, as características das organizações empregadoras, a atitude destas face à formação e as orientações ideológicas prevalentes quer nos locais de trabalho, quer no nível mais geral das políticas laborais;
- os contornos específicos de que se revestem, em situação de desemprego, as apropriações locais do campo da educação e formação de adultos como estratégia de (re)inserção laboral, lidos num quadro amplo de análise da interpenetração entre as políticas públicas reguladoras do setor e as políticas sociais orientadas para o combate ao desemprego e para a promoção da inserção social;
- as características das entidades promotoras no que concerne à sua localização no espectro plural das organizações dedicadas ao desenvolvimento de iniciativas de educação e formação de adultos;
- o caráter formal, não formal e informal dos processos educativos;
- as práticas pedagógicas implementadas.

A análise da participação de pessoas adultas em dinâmicas de educação e formação deve atender à complexidade que compõe as sociedades locais, recorrendo a um “registo de justificação compósita que articule a observação local com a reflexão sobre os aspectos mais globais do mundo em que vivemos, incluindo a dimensão sócio-histórica, de modo a contextualizar, no espaço e no tempo, o estudo das políticas e da acção educativas” (Ferreira, 2005, p. 86). O estudo considerará as condições estruturais em que a educação de adultos se realiza e serão, portanto, examinadas as problemáticas sociais, técnicas, económicas e político-jurídicas que estabelecem as condições de produção, estruturação e desenvolvimento da educação de adultos no quadro específico da realidade portuguesa. Reconhecendo o peso das condicionantes que estruturam o campo, desejamos afirmar que a sua realização no espaço local resulta da combinação diversificada de estruturas, contextos, atores e práticas. Não queremos, por isso, limitar o trabalho a uma abordagem geral da participação na educação de adultos, mas sim articulá-la com a captação da sua diversidade, para que seja possível esclarecer os processos pelos quais a participação educativa das pessoas se concretiza, bem como o jogo de lógicas nela implicado e os contextos e condições em que se realiza.

Radica nesta preocupação a opção que fizemos pela definição de unidades de análise de base socioterritorial, nas quais se cruzam diferentemente as lógicas

de globalização, europeização e territorialização das políticas sociais e educativas com impacto ao nível dos trajetos formativos dos adultos. Estas unidades de análise localizam-se na região Norte de Portugal.

Procuraremos recolher dados que nos permitam apreciar o impacto da participação educativa na vida laboral das pessoas adultas, seja em termos de relação com o emprego, de valorização profissional ou de mobilidade horizontal ou vertical, mas não deixaremos de dar atenção a outros tipos de impactos pessoais e sociais da formação, designadamente os que estão relacionados com o bem-estar subjetivo, as relações familiares e comunitárias, a saúde, a atitude perante a aprendizagem, as práticas de fruição e criação culturais, a implicação na vida cívica e política. Em suma, o impacto na vida laboral será considerado no quadro de uma apreciação, mais ampla, dos impactos em termos de promoção de competências de cidadania.

### 3. UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS “BARREIRAS” À PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DOS ADULTOS

O projeto de investigação que o presente artigo apresenta é também um estudo sobre as “barreiras” que se colocam à participação educativa dos adultos. Com ele, pretendemos aprofundar o conhecimento sobre os fundamentos dessa aparente contradição entre o desejo de participar – que a apreciação exploratória desta realidade sugere – e um acesso bem mais limitado das pessoas adultas às ofertas educativas disponíveis.

Sendo múltiplas as “barreiras” a que aqui nos referimos, estas podem não obstante ser agrupadas em três grandes grupos: (a) as que resultam da condição social dos adultos pouco escolarizados; (b) as que se manifestam na disposição dos potenciais formandos; e (c) as que têm origem na forma como se organiza a resposta institucional (Carp, Peterson, & Roelfs, 1974). Todas são passíveis de ser lidas à luz de perspetivas de análise que atravessam e entrecruzam dimensões micro, meso e macrosociológicas, pelo que a sua interrogação abre possibilidades à elaboração de uma visão “pluriescalar” dos processos de regulação das políticas públicas determinantes para cada um dos tipos de obstáculos à participação a que nos reportamos (Barros, 2013).

As ocupações profissionais e familiares são obstáculos decisivos que decorrem da condição social dos adultos. As primeiras são as mais referidas, já que em ambos os sexos a dificuldade de conciliar ocupação profissional e formação é bem evidente, ao passo que as segundas são especialmente constrangedoras para as mulheres, por sobre elas recaírem ainda demandas muito pesadas a este nível. As estatísticas para a educação avançadas pela OCDE em 2011 evidenciam que, em Portugal, 46.5% das pessoas entre os 25 e os 64 anos que não participavam em atividades de educação e formação (89% do total das pessoas pertencentes a esse grupo etário), apontavam conflitos com o horário de trabalho ou falta de apoio por parte da entidade empregadora como principais motivos para o seu não envolvimento, e 34.5% referiam a falta de tempo devida a ocupações

familiares como principal obstáculo à participação (OECD, 2011).

A aposta na formação é também mais fácil quando se antecipam vantagens na inserção ou progressão profissionais, tendendo a mesma a enfraquecer em contextos económicos em que a competitividade continua a assentar nos baixos salários pagos a uma mão-de-obra pouco qualificada (não sendo raro a adesão à formação ficar a aguardar uma eventual descompressão das exigências profissionais e, designadamente no caso das mulheres, dos encargos familiares). No mesmo relatório, os números compilados pela OCDE relativamente às motivações das pessoas adultas para a participação em dinâmicas não-formais de educação e formação revelam a centralidade das expectativas em torno do emprego: 85.9% dos participantes envolve-se esperando melhorar as perspetivas de progressão na carreira ou as garantias de manutenção do emprego; 31.8% aponta o aumento da sua empregabilidade como razão principal para o envolvimento; no que toca aos conteúdos das atividades não-formais de educação e formação nas quais as pessoas participam, verifica-se que, acompanhando a média dos países da OCDE, as portuguesas e os portugueses dedicam em média 75% das horas de formação a conteúdos diretamente relacionados com o seu desempenho profissional (OECD, 2011, p. 364).

Ainda relacionadas com as condições sociais dos adultos, importa considerar as barreiras à participação na formação relacionadas com os trajetos dos adultos pouco escolarizados. Com origem em famílias socialmente desfavorecidas e, muitas vezes, numerosas, estas pessoas experimentaram quase sempre uma inserção profissional precoce, em atividades económicas pouco exigentes em termos de qualificações académicas. A escolarização limitada sofreu um processo de naturalização, já que, em tempos de uma escola elitista, se construiu a ideia da normalidade dessa situação, assim tolhendo a implicação em novas oportunidades educativas. Dados de 2007 revelavam que, entre a população portuguesa adulta empregada, o número de horas dedicado a atividades de educação e formação pelo conjunto das pessoas mais qualificadas era, em média, superior em cerca de um terço ao número de horas que a essas atividades era dedicado pelo conjunto das pessoas com qualificações até ao secundário, sendo esta diferença mais acentuada no respeitante ao número de horas devotadas a conteúdos diretamente relacionados com o desempenho da profissão (OECD, 2011, p. 368). Na população adulta em geral, a taxa de participação em dinâmicas de educação e formação das pessoas mais qualificadas é mais de quatro vezes superior à taxa de participação das pessoas com qualificações mais baixas, que se fica nos 11% (OECD, 2011, p. 374).

Há ainda que considerar os custos da formação. Mesmo que não imponha custos diretos, a sua frequência dificulta o recurso a remunerações complementares, formais ou informais, decorrente, nomeadamente, da prestação de horas extraordinárias ou de trabalhos complementares, muitas vezes essenciais na formação dos rendimentos familiares.

Estas condições repercutem-se de um modo muito significativo na disposição dos adultos para a formação e no modo como estes encaram a possibilidade de se implicarem num processo formativo. É o segundo tipo de barreiras mencionado.

Os potenciais formandos tendem a considerar-se como “demasiado velhos para aprender”, sublinham as dificuldades e minorizam a importância que atribuem a esta nova experiência educativa. A falta de confiança é uma barreira essencial e o receio de falharem muito evidente. É que um eventual “retorno à escola” comporta o risco, subjetivamente antecipado, de colocar em causa a ideia construída e muitas vezes sedimentada de que “só não se progrediu” na escolarização porque “não se teve oportunidade” de o fazer.

Há, enfim, que realçar um terceiro tipo de barreiras: os obstáculos que resultam da forma como se organiza a resposta institucional. Convém sublinhar que, precisamente por existirem todos estes constrangimentos, não é suficiente disponibilizar um certo “serviço educativo”. Mais: para conseguir o envolvimento dos adultos, sobretudo dos menos providos de capital cultural e, em especial, de capital escolar, é importante, mas está bem longe de ser suficiente, disponibilizar informação apropriada. Na verdade, o que a evidência obtida no terreno parece indicar é que é necessário conquistar a participação dos adultos com base num trabalho comunitário de proximidade, indispensável para que se possam sustentadamente ultrapassar as diferentes barreiras à sua participação educativa. Parece, pois, crucial um esforço permanente para compatibilizar os dispositivos formativos com as diferentes situações de vida dos adultos, especialmente dos que têm estado mais arredados da formação. Só adequando essa formação aos seus contextos familiares e profissionais, às condições reais da sua vida quotidiana, aos seus anseios e receios, conseguiremos avanços significativos no direito à educação. As respostas institucionais de educação de adultos têm que ultrapassar os modelos escolares, reconhecer e valorizar os diferentes percursos de vida e formação e, escapando a estruturas rígidas e uniformizadas, ser flexíveis na construção dos programas, na escolha dos formadores e na definição dos locais e tempos de formação. Por isso, o projeto de investigação a que este artigo se refere está igualmente empenhado em estudar diferentes dispositivos de educação de adultos e em interpretar o processo de envolvimento no campo dos próprios profissionais de educação de adultos. Perante uma realidade desafiante, as entidades e profissionais que trabalham nesta área são confrontadas diariamente com importantes dilemas (Rothes et al., 2006), que o projeto não deixará de procurar discernir e interrogar.

É certo que a adesão de membros adultos das classes populares a estes processos educativos estará sempre muito condicionada pelas circunstâncias sociais das respetivas famílias. A evidência que vai sendo possível obter no terreno – e que este projeto pretende sistematizar – aponta para a pertinência da hipótese de a aposta das classes populares na educação sair beneficiada quando há uma inserção profissional mais estável, uma experiência de escolarização um pouco mais longa e menos traumática e um envolvimento em diferentes espaços de participação cívica e comunitária (sindicatos, paróquias, associações, clubes, etc.). É geralmente num quadro como este que se verifica um maior investimento das famílias dos meios populares na escolarização dos filhos (e.g., Beaud, 2003;



Mauger, 2012), sendo razoável admitir que o mesmo se passa, também, em processos de educação de adultos, designadamente de escolarização compensatória. É uma hipótese consistente considerar incomparavelmente mais árduo conquistar para a formação as pessoas que vivenciaram experiências escolares marcadas pelo insucesso, que tiveram vidas profissionais instáveis e percursos persistentes de exclusão social. Nestes adultos, será bem maior a distância entre o desejo de atingir determinadas metas educativas e a disponibilidade para concretizar projetos, mais ou menos difusos, de valorização educativa.

Ora, é precisamente nestas condições sociais mais difíceis para a participação dos adultos que é crucial um trabalho educativo de proximidade, que não se esgote numa perspetiva meritocrática de valorização de “capazes”, nem se limite a uma abordagem “missionária” de conversão de “incultos”, mas que concilie a educação de adultos com as condições e as aspirações populares, valorizando o comprometimento dos adultos com a apropriação transformadora da realidade pessoal e social. O sucesso da educação de adultos passa, decisivamente, pela capacidade de explorar as possibilidades mobilizadoras de todas as modalidades de trabalho educativo, o que, nas condições específicas de uma sociedade com baixos índices de escolarização, passa, também, por responder às expectativas de formação para o trabalho e por tocar nessa aspiração, tão profunda e legítima, de alcançar um diploma escolar, através de uma experiência sucedida e compensadora. Os adultos com experiências gratificantes de formação são sempre os principais embaixadores destes processos e elementos essenciais na construção de um novo olhar social sobre o direito dos adultos à educação.

#### 4. NOTAS PARA UM PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Estando a pesquisa em fase de arranque, é ainda de uma proposta que se deve falar quando o que está em causa é enquadrar esta investigação do ponto de vista da respetiva metodologia. Como julgamos que terá ficado patente nos pontos anteriores deste artigo, o que se pretende concretizar é um estudo pluriperspetivado e pluriescalar da participação educativa de pessoas adultas, tomando, porém, como ponto de partida, a realidade como ela se revela no terreno, isto é, em contextos socioterritoriais e institucionais particulares e a partir da reconstituição e análise das experiências de participantes ou ex-participantes em iniciativas de educação de adultos, sejam eles aprendentes ou educadores.

Ainda que se privilegie uma aproximação sociológica ao campo da educação de adultos e da participação educativa, é importante que essa aproximação não se traduza num reducionismo disciplinar: pretende-se, com efeito, que o estudo seja sensível a outras perspetivas, numa leitura aberta dos fenómenos da educação e formação, e que considere as condições psicológicas e sociais, biográficas e contextuais em que aqueles se realizam.

O estudo dos processos sociais de envolvimento das pessoas adultas nas práticas educativas exige, para concretização de uma abordagem como a que preconizamos, uma perspetiva territorializada, pelo que se definiram unidades

locais de observação capazes de possibilitar o acesso privilegiado a contextos social e institucionalmente muito diversificados – e, portanto, a práticas e protagonistas de processos de educação e formação de adultos também elas muito diferenciadas. Tais unidades locais de observação, todas elas situadas, como vimos, na região Norte, incluem, nesta altura: um local periférico da malha urbana da cidade central da área metropolitana do Porto; uma coletividade do Vale do Ave, zona marcada pela transformação acelerada do tecido económico e produtivo, com forte impacto no emprego e, portanto, nas trajetórias laborais e sociais da população local; e uma unidade que proporcionará o acesso às dinâmicas mais específicas da formação profissional e da relação das empresas com a participação educativa dos trabalhadores.

A implementação de dispositivos de observação das atividades de educação e formação de adultos em desenvolvimento nos contextos selecionados será articulada com uma abordagem biográfica centrada nos respetivos protagonistas (formandos e formadores). O trabalho de realização de entrevista em profundidade será complementado com atividades de contacto com outras pessoas adultas que participam ou participaram em processos de educação e formação na região Norte. O objetivo é constituir um corpus alargado de “relatos de vida” capaz de dar conta, de forma longitudinal, das decisões educativas que estas pessoas foram tomando, dos processos educativos em que se foram/vão envolvendo ao longo da sua vida, das competências que vão desenvolvendo, do retorno do seu envolvimento em processos formais, não formais e informais de educação, da relação de todas estas questões com aspetos fundamentais das respetivas trajetórias sociais, profissionais e escolares iniciais. A este corpus acrescentar-se-á um outro, composto por entrevistas a profissionais que trabalham ou trabalharam recentemente neste setor. Neste caso, a finalidade é a de delinear a diversidade de perspetivas, estratégias e práticas profissionais, bem como de formas de constituição de profissionalidades, características desta área de atuação educativa.

O dispositivo de pesquisa exigirá, finalmente, uma colaboração estreita entre diversos protagonistas:

- a equipa de investigação sediada no inEd – Centro de Investigação e Inovação em Educação, que procurará incorporar nas suas atividades estudantes de formação pré e pós-graduada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, sempre que essa integração fortaleça coerentemente as propostas de trabalho de unidades curriculares relevantes para este estudo, possibilitando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de projetos de investigação no âmbito de mestrados e doutoramentos na área da educação e formação de adultos;
- investigadoras e investigadores com pesquisa em áreas relevantes para o projeto;
- uma rede de entidades promotoras de educação e formação de adultos na região Norte, que possibilite a constituição do painel de participantes e ex-participantes em iniciativas deste tipo essencial à construção de um

corpus de entrevistados significativo e capaz de possibilitar a elaboração de um estudo de cariz longitudinal.

Através deste projeto – e, muito em especial, graças à colaboração estreita que se pretende que venha a ser dinamizada no seu âmbito entre os diversos protagonistas que acabam de ser enumerados –, pretendemos prosseguir a aclairação analítica deste campo educativo, num esforço que consideramos decisivo para a promoção de um debate mais informado sobre as suas condições presentes e os seus desafios futuros.

## REFERÊNCIAS

- Barros, R. (2013). 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.
- Beaud, S. (2003). 80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire. Paris: Éditions La Découverte (2ème Éd.).
- Carp, A., Peterson, R., & Roelfs, P. (1974). Adult learning interests and experiences. In K.P. Cross, J. R. Valley and Associates, *Planning non-traditional programs: An analysis of the issues for postsecondary education* (pp. 11-52). São Francisco: Jossey-Bass.
- Correia, J. A. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-43.
- Ferreira, F. I. (2005). O local em educação – Animação, gestão e parceria. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Finger, M.; Asún, J. M. (2003). A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação).
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2012). Censos – Resultados definitivos – 2011. Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2013). Estatísticas do emprego – 4.º Trimestre de 2013. Lisboa: INE.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2011). *European strategies in Lifelong Learning. A critical introduction*. Opladen: Barbara Budrich Publishers (Coleção Study Guides in Adult Education).
- Mauger, G. (2012). A «Teoria da Reprodução» posta à prova da «Massificação do Ensino». Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Rothés, L. et al. (2006). Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de Educação e Formação de Adultos. In L. Lima (Org.). *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação de adultos em contextos associativos* (pp. 181-204). Braga: Universidade do Minho.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., & Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.



# ADULTOS EM CONTEXTOS JUVENIS: PRELÚDIOS DE UM PROJETO EM TORNO DE ESTUDANTES “MAIORES DE 23”

**MARIA JOSÉ ARAÚJO**

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação e CIPEM - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical<sup>1</sup>, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal  
mjose@ese.ipp.pt

**HUGO MONTEIRO, TERESA MARTINS & VERA DIOGO**

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal  
hugomonteiro@ese.ipp.pt; teresamartins@ese.ipp.pt;  
veradiogo@ese.ipp.pt

## RESUMO

Entender o significado da nossa experiência de vida é, como refere Mezirow (1997), o que nos define como seres humanos. Facilitar esse entendimento é um objetivo fundamental da educação de adultos. Este artigo tem a sua origem num estudo de caso, em curso, sobre a integração dos estudantes “Maiores de 23” no ensino superior. A integração plena no ensino superior exige que os estudantes consigam compreender e valorizar as suas experiências de vida e que encontrem formas de as integrar nas aprendizagens formais. O material empírico que serviu de apoio a este estudo foi obtido através de entrevistas semiestruturadas e *focus group*.

**Palavras-chave:** Educação de adultos; Aprendizagem ao Longo da Vida; Integração.

**Adults in youth contexts: prelude of a project involving students “over 23 years”**

## ABSTRACT

The need to understanding the meaning of life experiences is a condition of being human and, according to Mezirow (1997), the goal of adult education is to facilitate that understanding. This paper is based on an on-going study case focused on the integration of undergraduate students who were older than 23 years when they enrolled in higher education. The data used was collected from semi-structured interviews and *focus group* discussions. To be able to fully integrate in the educative community, these students have to understand and value their previous experiences and to find ways to incorporate that knowledge in the formal learning activities they are involved in.

**Keywords:** Adult Education; Lifelong Learning; Integration.

## 1. INTRODUÇÃO: INTERROGANDO A EXPRESSÃO “EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA”

Num texto tão atual quanto provocador, Biesta (2006) alerta-nos para a ambivalência da expressão “educação ao longo da vida”. Esta ambivalência resulta, desde logo, da sua tendência para se tornar num jargão educativo, mais proferido do que pensado, mas também do modo como se vai reengendrando mediante contextos geográficos, políticos, estratégicos ou ideológicos. Não é de estranhar que a mais emancipatória inspiração das doutrinas, dos discursos, dos apelos democratizantes dos organismos transnacionais quase conviva com a mais contemporânea vocação económico-financeira em torno desta expressão volátil, transformada em elemento da retórica da produtividade e da frieza competitiva. Mas é indubitável a possibilidade de se estabelecer uma linha de transformação temporal, em que a “educação ao longo da vida” se expressa como instrumento óbvio de uma economia centrada no conhecimento, para logo se acolitar na lógica da competitividade individualizadora dos discursos de mercado, arriscando-se a contribuir para a subjugação do educativo ao económico-financeiro<sup>1</sup>. Mas é justamente pela polissemia do termo que se exige uma mais rigorosa clarificação do mesmo. De acordo com Biesta, “educação ao longo da vida” comporta um triângulo conceptual constituído por uma dimensão económica, por uma dimensão democrática e por uma dimensão pessoal. Somos desafiados a encarar cada uma destas dimensões na totalidade da sua acepção, pressupondo-se, por exemplo, que a dimensão económica associa educação ao mundo do trabalho, do emprego, do bem-estar económico (Biesta, 2006, p. 173), e não apenas a indicadores de produtividade ou de empregabilidade. Obviamente, pensando na harmonia de qualquer triângulo, numa “educação ao longo da vida” concebida como lugar de Educação e não como instrumento ideológico, deverá existir um justo equilíbrio entre as três dimensões.

Cremos que este cenário, aqui necessariamente em esboço, enquadra e

---

1 Polo no IPP do INET-md (Instituto de Etnomusicologia - Estudos de Musica e Dança)

justifica o esforço de investigação que elegeu como objeto de análise estudantes Maiores de 23 anos, em contexto de ensino superior, como novos sujeitos de saberes que não foram criados para si, ou seja, saberes que foram pensados e organizados para jovens que prosseguem estudos em continuidade. Esse facto gera não só discursos ignorados ou institucionalmente silenciados, mas também oportunidades e narrativas pessoais ou colectivas de emancipação nem sempre devidamente acarinhadas pelos saberes e pelos poderes.

“Educação ao longo da vida” é uma expressão que tem implícita uma relação: com o tempo e com o espaço. A Educação é um processo temporal contínuo: aprendemos desde que nascemos até que morremos. Estamos sempre a aprender e nunca deixamos de ter necessidade de aprender, pois precisamos de atualizar os nossos conhecimentos para conseguirmos ser operacionais num mundo sempre em mudança. Relativamente aos espaços de formação, eles são múltiplos em todas as idades da vida, como refere Vulbeau (2009). A Escola não é o único espaço onde se aprende e a educação formal não é a única fonte de aprendizagem. Como refere:

“On peut même parler d’un renversement de paradigme qui met le sujet apprenant au centre de sa formation, sujet qui fait flèche de tout bois, en constituant ses compétences sur la longue durée a partir d’apprentissages formels, non formels et informels.” (Vulbeau, 2009, p. 45).

A este propósito, Schugurensky (2009) comenta que, desde os trabalhos de Vygotsky, Dewey, Bandura e Eraut, entre outros, a aprendizagem não pode ser estudada sem ter em conta a cultura e o contexto em que são produzidas. Para Berger e Luckmann (1976), todo o conhecimento é construído socialmente e a maioria das aprendizagens ocorre nas interações sociais, seja dentro ou fora da escola. A literatura neste domínio mostra que as aprendizagens informais não são intencionais mas, sim, incidentes frequentes de uma grande intensidade. Estas aprendizagens situadas são muitas vezes subestimadas pelos discursos educativos formais. Foley (1999) sustenta que as aprendizagens mais interessantes e significativas são as que se desenvolvem em situação informal, evidenciando conhecimentos plurais que ajudam a criar espaços de emancipação e participação.

## 2. “ACOMODAÇÕES?” – RECONFIGURAÇÃO DE “PÚBLICOS” E CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO

No caso dos estudantes adultos que ingressam no ensino superior sem completar o 12.º ano, um dos critérios de seleção<sup>2</sup> para o seu ingresso é o seu percurso de vida, ou seja, como afirma Pain (1990), tudo o que aprenderam não somente nos espaços considerados e concebidos para serem educativos, mas em todas as idades, situações e lugares por que passaram. Para estes estudantes, a licenciatura não é só um grau académico que pretendem alcançar, é aproveitar

---

2 Para além da prova específica os estudantes fazem uma entrevista e entregam um curriculum vitae. Assim, a sua experiência pessoal e profissional, sobretudo no curso de Educação Social, é um critério que ajuda a selecionar os candidatos.

a oportunidade para mudar de vida. Uma vida a que já estavam acomodados.

Ora, esta palavra “acomodação”, pelo seu uso específico, adquire interesse particular no âmbito deste estudo, quando se põe em causa o processo de acolhimento e integração de estudantes mais velhos, com percursos académicos descontínuos, em contexto de ensino superior. É que esta “acomodação”, tão frequentemente verbalizada por estes estudantes, ostenta um potencial interpretativo interessante, ao revelar a perceção de uma assimetria entre quotidianos extrainstitucionais, de natureza mais vivencial, e o interior das instituições, com o seu próprio léxico e praxis académica. A vida, na literalidade do argumento, “acomoda”, cabendo a uma nova realidade aprendente a desestabilização dessa estabilidade, a rutura com esse conformismo... Mesmo que, em rigor, esta rutura signifique correr o risco de uma nova “acomodação”, como veremos.

Seja como for, para o/a estudante mais velho/a, recém-chegado/a à educação superior, constata-se a existência de uma assimetria, um desequilíbrio passível de desarmonia, entre a rotina de vida e a realidade académica. E aqui, como já foi permitido constatar nos passos iniciais deste estudo, há uma série de representações reinantes que tendem a conceber estaticamente o trabalho académico, como se a tal “acomodação” que começou por ser evitada adquirisse feição contrária mas, nem por isso, deixando de ser realmente uma “acomodação”. O discurso redundante, então, numa espécie de autoflagelação culpada, em que o/a estudante lamenta os anos de falta de rotinas escolares, de falta de hábito de estudo e de leitura, culpando-se a si mesmo/a por um possível insucesso<sup>3</sup>. Este discurso, todavia, não apenas indicia um desenraizamento de que as instituições não têm cuidado como vai mais além. Ele comporta um conjunto de imagens e de auto/hétero conceitos capazes de constituírem um quadro sociológico de relevo no que toca a novos perfis no ensino superior; implica uma formulação de educação que, mesmo apesar de ser incompatível com a própria área de estudos eleita pelos/as estudantes<sup>4</sup>, parece veicular-se nas suas práticas e discursos, eles próprios caracterizando espontaneamente todo um cenário relativamente monolítico de “trabalho académico”. Isto é, há um registo tradicionalista e assistencialista incompatível com a orientação dos cursos de educação/trabalho social.

Quanto a este segundo ponto, nota-se a invisibilidade e alguma marginalização de que são vítimas os/as estudantes mais velhos, que perpetuam discursivamente a própria realidade que os oprime, na presença de um discurso “escolocêntrico” (Correia & Matos, 2001) que alastra e que se repercute no contexto da educação superior.

---

3 Duplo insucesso, tendo em conta o modo como consideram ter “acordado tarde” para uma realidade académica que sempre desejaram, a que acresce uma perspectiva de insucesso derivada de, no seu entendimento, estarem há muito tempo longe das competências inerentes a um “ofício de aluno”.

4 Toda a dimensão empírica deste estudo diz respeito a estudantes de Educação Social, com um currículo com uma forte componente social e educacional, largamente motivada para a crítica ao discurso educativo conservador, reproduzidor e heteroestruturante.



Aqui, não deixaremos de sublinhar uma certa paradoxalidade. É que se a valorização do conceito de Educação, para lá do seu enquadramento mais formal, justifica e permite o acesso à educação de grande parte destes alunos, por outro lado, esse conceito afunila-se nos discursos, quando os/as estudantes vão lamentando antes de mais, por exemplo, a falta de disciplina de memorização ou de reprodução como uma das suas desvantagens face a sujeitos de percurso académico linear. Os discursos, acompanhados infelizmente pelas práticas, tendem então a perpetuar um paradigma escolar, mesmo que uma intenção transformadora, de mudança e de rutura, assuma preponderância na justificação para a retoma de um projeto académico.

Pelo contrário, para a maioria dos estudantes que faz um percurso linear e ingressa no ensino superior, pelo contingente geral, a licenciatura é mais um passo para continuar um percurso a que já estavam habituados (rotinizados).

Mudar de vida é uma das razões mais fortes evocada pelos estudantes, que participaram neste estudo, para se “aplicarem nos estudos”. Neste sentido, a aprendizagem transformativa pela experiência – uma aprendizagem que não se desenvolve de forma linear e contínua, mas a partir de formas de participação desordenadas e complexas, em que se valorizam os conhecimentos, atitudes, competências, valores e práticas como essenciais para se compreender os significados da mudança para a qualidade de vida ao longo de sua existência – parece-nos aqui particularmente importante.

Trata-se, neste caso, de compreender a relação entre os diferentes níveis de aprendizagem, conseguindo garantir que os estudantes “mais velhos do ponto de vista etário” possam cumprir os objetivos a que se propuseram em cooperação com os estudantes “mais velhos do ponto de vista académico”<sup>5</sup>.

Muitos destes estudantes têm experiência de trabalho profissional, político ou cívico, em movimentos feministas, lutas contra a violência doméstica e/ou movimentos sociais, o que lhes garante uma capacidade de reflexão através da experiência como uma das mais importantes fontes e metodologias de aprendizagem. Mesmo considerando que toda a verdadeira educação se baseia na experiência, isso não significa, como refere Dewey (1968), que todas as experiências sejam igualmente educação. É neste sentido que diferentes pensadores, como Aristóteles, Rousseau, Tocqueville, Stuart Mill e Paulo Freire, sustentam que a participação (tomar parte) produz estudantes/cidadãos responsáveis preparados para se envolverem ativamente nos assuntos que lhes dizem respeito.

Assumimos então, no contexto da presente investigação, um pressuposto-chave: os processos educativos não são considerados, rigorosamente, sem que sejam tidas em conta as interações, as relações e os processos dialógicos. Procura adoptar-se uma postura crítico-reflexiva, na firme convicção de que

---

5 Esta expressão designa os mais habituados na norma escolar e não necessariamente os mais velhos do ponto de vista biológico.

“as expectativas e as aprendizagens dos adultos não dependem só de saberes prévios que estes possuem, mas resultam sobretudo da interação que aqueles desenvolvem com as outras pessoas” (Roths, 2009, p. 150). Num cenário que, excedendo os limites do presente texto, não deixa de pertencer ao projeto que o enquadra, assumimos três dimensões de particular relevo quanto à compreensão destas interações:

1. A dialética pessoa-instituição. Aqui, o modo como uma instituição é reconfigurável pela inter/intra-venção da pessoa – a permeabilidade de uma organização educativa a contextos de diferença – assume particular foco de interesse. Por outro lado, é importante interrogar os campos relacionais, as identidades, as novas configurações e reconfigurações simbólicas que interpelam estas pessoas, influenciando certamente ganhos cognitivos, afectivos, sociais;
2. Dialética intergeracional. Aqui, uma vez mais, confrontamos uma certa “idade institucional” – em que as regularidades e continuidades do trabalho académico ditam formas de relação e de eficácia com os contextos de ensino superior – com a “idade cronológica”. A interação, neste caso, giza-se num duplo desequilíbrio: os/as cronologicamente mais jovens são os institucionalmente mais velhos; os institucionalmente mais novos são os etariamente mais velhos.
3. Dialéticas afetivas e familiares. Não apenas questões de gestão de quotidiano, que nitidamente assumem importância no dia a dia de estudantes mais velhos, como também modos de gerir conflitos e de potenciar vantagens ainda difusas. A influência da valorização de um percurso académico – quando, por exemplo, mãe e filho são estudantes de ensino superior – são questões ainda por indagar, mesmo que se revelem cada vez mais comuns.

### 3. UM PROJETO ORIENTADO PARA ESTUDANTES “MAIORES DE 23”

O trabalho desenvolvido com os estudantes, no âmbito do Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA)<sup>6</sup> – criado pela Unidade Técnico-Científica (UTC) de Ciências da Educação com a colaboração das UTC de Desporto, Psicologia, Artes Visuais e Música –, tem o objetivo de potenciar a cooperação entre estudantes e docentes nas questões relativas ao trabalho académico e à integração dos alunos no ensino superior Politécnico. Nesse contexto, tem-se evidenciado a necessidade de se considerar a pluralidade social, cultural e experiencial de diferentes grupos geracionais que todos os anos ingressam na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP) e de se perceber as suas motivações, percursos pessoais e profissionais e as suas expectativas e constrangimentos, de forma a que a singularidade e complexidade que marcam o seu saber quotidiano – não estruturado formalmente – não condicionem de forma negativa

---

6 GATA: <http://gata.es.e.ipp.pt/> email: [gata@ese.ipp.pt](mailto:gata@ese.ipp.pt)

a aprendizagem mas, pelo contrário, seja uma mais-valia constante, consciente e mobilizadora. Muitas das representações que estes estudantes trazem consigo sobre o ensino superior e o trabalho académico formal não correspondem à realidade vivida diariamente na instituição e, nesse sentido, parece-nos fundamental ouvir os estudantes e potenciar a cooperação nas questões relativas ao trabalho académico.

Como referem Costa e Lopes “a formação de nível superior deixou de representar, antes de mais, um *status* prestigiante de uma minoria extremamente reduzida da população, para se constituir numa aquisição certificada de conhecimentos e competências de alta qualificação por parte de um conjunto cada vez mais vasto de pessoas. Este processo incide em particular nas novas gerações, mas envolve também, de maneira crescente, gerações mais velhas, empenhadas em iniciativas de formação ao longo da vida.” (Costa & Lopes, 2008, p. 5). É justamente este alargamento, bem vincado ao contabilizarmos, numa aritmética simples, o incremento de estudantes “Maiores de 23”, que motiva um trabalho mais direcionado para estas pessoas, constatando-se as novas dinâmicas que elas imprimem aos quotidianos científico-pedagógicos das instituições de ensino superior. No caso da ESE/IPP, e mediante pesquisa feita, o ano letivo 2007/2008 (ano de abertura do horário pós-laboral da Licenciatura em Educação Social) contou com um total de 12 candidatos “Maiores de 23”, número que em nada se compara com os 75 candidatos referentes ao ano letivo 2010/2011. Os objetivos e propósitos destes estudantes, sendo diferenciados, têm de ser cumpridos isto é, as suas expectativas tem de ser alcançadas. Exige-se às instituições capacidade reflexiva e de acompanhamento científico e pedagógico que garanta também o acesso ao sucesso académico. Pensando nessa exigência, o trabalho deste grupo (GATA) materializa-se na implementação de diferentes estratégias de acompanhamento dos estudantes, desde logo potenciando a comunicação e relação interdisciplinar, rentabilizando o esforço das diferentes estruturas de apoio social e administrativo em funcionamento, facilitando informação *online* e co-constituindo o projeto denominado “*Aprender a Aprender. Estudo sobre a integração e formação de estudantes no ensino superior politécnico: representações, expectativas e desafios*”<sup>7</sup>. A recolha de material potenciada por este projeto e o diagnóstico efetuado estão longe de se poder considerar como suficientemente aprofundados, não só pelo fato do projeto estar ainda em curso, pela complexidade do objeto de estudo, mas justamente porque os níveis de dedicação ao sucesso escolar não dependem apenas das dinâmicas de ensino-aprendizagem (que continuam a acontecer maioritariamente em contexto de sala de aula), mas também das diferentes ideologias políticas que enformam as políticas educativas e das modalidades de relacionamento estudante/estudante, estudante/docente/estudante e docentes/docentes.

---

7 [http://gata.esse.ipp.pt/?page\\_id=33](http://gata.esse.ipp.pt/?page_id=33)

#### 4. NOTA METODOLÓGICA: INVESTIGAR SOBRE E EM EDUCAÇÃO

Para melhor clarificar a postura ético-epistemológica da investigação, importa assumir-se a diferença entre a postura de maior resguardo académico de uma investigação sobre educação e a atitude de maior implicação e engajamento sugerida por uma investigação em educação. Precisemos.

A investigação sobre educação é “constituída por um conjunto disperso de práticas investigativas e de conhecimentos” (Berger, 2009, p. 183). Os médicos, os economistas, os psicólogos, os jornalistas, os sociólogos, entre outros, fazem investigação sobre educação, o que significa que as Ciências da Educação se definem a partir de quadros disciplinares reconhecidos, como a Economia, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, entre outros, integrando um conjunto de trabalhos produzidos a partir de diferentes disciplinas, conceitos, metodologias e campos teóricos, por elas definidos. Nesse sentido, a investigação sobre educação constrói-se na aplicação de contribuições de uma disciplina ao estudo das práticas desenvolvidas num campo social definido. Pelo contrário, a investigação em educação está menos dependente das disciplinas já constituídas e define-se a partir do conjunto das práticas que dizem respeito ao ato educativo. A investigação em educação não se reduz à questão dos métodos e exige um trabalho de implicação, entendida não no sentido de produzir um determinado conhecimento, mas no de envolver os fenómenos a que nos tornamos sensíveis (Berger, 2009). Consideramos que o trabalho de investigação que aqui apresentamos, ainda em fase inicial, se situa nesta segunda perspetiva. Sublinhe-se, porém, o pluralismo metodológico que entendemos como fundamental para bem perseguir os objetivos que almejamos, na intenção heurística inerente a qualquer processo investigativo.

No campo das Ciências Sociais há uma postura de adesão cada vez maior à coexistência de diferentes métodos e paradigmas de investigação como forma de ampliar o campo de visão da ação científica. Neste trabalho, pela própria forma como a investigação se tem vindo a desenvolver, combinamos lógicas diferentes de pesquisa, em diferentes fases, mas também relativamente a diferentes públicos. Trata-se de um público estudantil, adulto, com percursos muito diferenciados e cuja profissão não é – para todos – ser somente estudante.

Partindo da lógica das metodologias participativas, a escolha de diferentes opções metodológicas resulta da própria relação com a prática e com o ajustamento da pesquisa às relações sociais e educativas da investigação. Para além dos docentes/investigadores, implicamos neste processo os próprios estudantes. A presença dos estudantes e a sua experiência para propor e repensar o desenho da pesquisa tem sido uma dimensão forte do projeto e uma forma de tentar ampliar o processo reflexivo. A questão da implicação é a questão da relação dos investigadores/as com o objeto de estudo (com as pessoas), do/a profissional com o seu campo de trabalho, do ser humano com a vida (Lourau, 1997): uma dimensão fundamental neste processo. A prática reflexiva – utilizada sobretudo como categoria de natureza analítica – põe em ação e em movimento o

potencial relacional e lógico das pessoas durante a sua atividade(s), como referem Alves e Gonçalves (2001). É diferente “refletir na ação”, como fizemos com os estudantes em contexto de sala de aula, mas também com os docentes que fazem parte da equipa do projeto, durante todo o processo de investigação – pensar no que se faz enquanto se faz significa que se pode renovar, mudar a prática e gerar conhecimento –, ou “refletir sobre a ação”, como fizemos a partir do material recolhido – o que significou refletir a posteriori. O material recolhido com e junto dos/das estudantes tem um carácter mais estático que vive muito da interpretação que fazemos, ou seja, da mobilização da teoria nessa análise. Essencialmente, poderíamos descrever o nosso trabalho da seguinte forma:

Numa primeira fase, mais exploratória, para além da observação participante, realizámos entrevistas semiestruturadas a 13 estudantes que ingressaram pelo regime especial, traçando um diagnóstico geral da realidade. Numa segunda fase, foram utilizados inquéritos por questionário<sup>8</sup>, passados aos estudantes dos cursos de Educação Social (diurno e pós-laboral num total de 62 estudantes), e discussões em grupo aos mesmos estudantes o que nos permitiu, após uma categorização e análise de conteúdo, triangular a informação e, assim, fazer uma reflexão mais rigorosa. Convém salientar que as representações que os estudantes têm sobre as atividades que realizam no âmbito do seu plano de estudos e a dificuldade em valorizar a sua própria experiência de vida influenciaram a forma como se foi desenvolvendo o projeto. Segundo Gilbert (2008), é preciso que a análise dos dados preliminares seja suficientemente discutida para “iluminar” os passos que se seguem numa investigação. Foi o que fizemos.

## 5. UMA ABORDAGEM COMPREENSIVA NUMA INVESTIGAÇÃO CO-GERIDA COM OS SUJEITOS

Optámos por uma metodologia compreensiva que nos permitisse dar uma atenção ao discurso e ao contexto do discurso dos atores e interpretar-lhe um sentido. Esclarecer o sentido preciso que atribuem às suas motivações através dos seus discursos, a par das suas ações observáveis (por exemplo, em contexto de sala de aula, na biblioteca, no bar, etc.), uma vez que é aí que é possível obter informação sobre as representações e significados subjacentes às ações e dos atores no seu papel de estudantes.

A perspectiva metodológica deste trabalho pode ser fixada na obtenção de uma maior clarificação sobre o que pensam do mundo académico aqueles que nele vivem diariamente (Schutz, 1994). A atenção aos processos de interação, ao nível micro, e às dinâmicas de negociação de sentido é também devedora, por exemplo, aos contributos de Goffman, não só pelo olhar metucioso que ele nos propõe para a análise das instituições, através das relações interpessoais, mas

---

8 Elaborados pelos estudantes de Educação Social (1.º ano) através do trabalho desenvolvido na unidade curricular de Metodologias de Investigação Sócio-Educativas.

também pelo facto de considerar que o material empírico recolhido é um “teste”, um indicador, para analisar alguma teorias que têm vindo a ser construídas/divulgadas sobre, justamente, os estudantes do ensino superior. Nesta perspetiva, a nossa pesquisa, além de ser eminentemente interpretativa, é também uma investigação participada e co-gerida com os sujeitos. Como se sabe, todos somos produtores de conhecimento social e não poderíamos, ao nível das metodologias, deixar de retirar as consequências dessa perspectiva. Os estudantes puderam rentabilizar a sua experiência pessoal e profissional, e a investigação reflete as contribuições de uma trajetória de vida em que as memórias ou aquilo que lembramos delas ocupam um lugar central. Rentabilizamos as suas experiências de vida, as suas histórias e todo o conhecimento que foram capazes de produzir. Seguindo a sugestão de Mayall (2005), usamos o termo “conhecimento” e não “opinião” porque é um conceito que implica algo que deriva das experiências do passado das pessoas que refletem, constroem e chegam a um corpo de conhecimento geralmente através das interações verbais com os outros, ao passo que “opinião” é um conceito mais transitório e superficial.

## 6. RESULTADOS EXPLORATÓRIOS DA INVESTIGAÇÃO EM CURSO

Para além da vontade de ter uma licenciatura, os estudantes que ingressaram no Ensino superior através de concurso especial “Maiores de 23”<sup>9</sup> têm motivações diversas:

- a) académicas e laborais:
  - obter um diploma (ter habilitação própria); esperança de mobilidade social (melhorar as condições de vida, mais estabilidade); ter estatuto; mais formação; ter uma profissão; conseguir um emprego ou ter um melhor.
  - interesse pela área do social (querer ser educador/a social); obter mais conhecimentos.
- b) realização pessoal
  - concretizar um sonho; aumentar autoestima; melhorar a linguagem.
- c) convívio (sociabilidade)
  - relacionar-se com outras pessoas; fazer novas amizades; progredir; refazer a vida; começar de novo; sentir-se vivo/a.

Estamos perante estudantes que apresentam um conjunto muito diversificado de contextos e experiências laborais: (a) Instituições Educativas e Sociais;

---

9 Concurso especial para titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos. Podem inscrever-se para a realização das referidas provas os candidatos que: completem 23 anos até ao dia 31 de Dezembro do ano que antecede a realização das mesmas e não sejam titulares da habilitação de acesso ao ensino superior (é titular da habilitação de acesso se tiver realizado e obtido aprovação nas provas de ingresso fixadas para o curso superior no qual pretende ingressar). <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursosEspeciais/Maiores23/>

(b) Comércio e (c) Serviços de Saúde. Numa alusão ilustrativa, o trabalho desenvolvido como auxiliar de ação educativa num centro de geriatria, num jardim-de-infância ou ATL – que implica mobilização de saberes e estratégias pedagógicas e relacionais – é diferente da experiência adquirida na área comercial e dos serviços, mesmo que essas experiências potenciem um conhecimento do mundo laboral, sobretudo em contextos sociais em constante mudança. A questão que se coloca prende-se com a rentabilização de conhecimentos que muitos nem reconhecem como tal. A teoria da aprendizagem informal explorada por Marsick e Watkins (1990) foca o interesse em perceber os diferentes papéis desempenhados por estes trabalhadores em contextos mais ou menos precários e/ou mais ou menos pontuais, para compreender a aprendizagem social colaborativa sem a liquidar, ou seja, aproveitar os seus benefícios em favor da construção de aprendizagens transformativas, em vez de as negar ou desvalorizar. Para serem capazes de plena integração na comunidade educativa, de modo a criar identidades enquanto estudantes de ensino superior, eles/elas devem encontrar maneiras de incorporar as suas experiências significativas nas atividades de aprendizagem em que estarão envolvidos/as.

Para além disto, a vivência académica destes estudantes é marcada por alguns constrangimentos relevantes:

1. esforço físico (estudar depois de um dia de trabalho, tempo despendido em transportes);
2. esforço intelectual (dificuldades linguísticas e de organização do trabalho escolar);
3. esforço psicológico (stress);
4. esforço financeiro (propinas e materiais para estudar).

Eles/elas são unânimes, todavia, no manifesto prazer em estudar e na expectativa de vencer as etapas com que são confrontados.

## 7. CONCLUSÕES INTERMÉDIAS

O estudo, ainda numa fase inicial, permitiu-nos já a obtenção de algumas pistas de intervenção. Desde logo, sublinha-se o desejável alcance de uma cultura colaborativa, de forma a promover como dimensões fundamentais do trabalho académico:

1. A interação entre estudantes;
2. A integração entre saberes;
3. A promoção de implicação com a instituição.

Ao evidenciar-se a assimetria entre formas de acesso ao saber assim como maneiras de o entender, torna-se urgente intensificar a dimensão relacional do estudo, do trabalho, da partilha, sublinhando o valor intergeracional potenciado por essa mesma partilha. Há uma mensagem implícita no modo como os/as estudantes, e concretamente os designados “Maiores de 23”, interpelam as novas realidades com que se confrontam, e que não pode deixar de ter repercussão

institucional. Importa, por conseguinte, *repensar criticamente* a missão do ensino superior a partir dos problemas deste grupo de população. *Criticamente*, isto é, contrariando a lógica de elitização, por um lado, ou de orientação para a profissão, por outro, que tem contaminado discursos; *repensando*, isto é, admitindo o modo como novos públicos interpelam, de forma inovadora e óbvia, o todo do ensino superior.

O triângulo da “educação ao longo da vida”, referido na Introdução do presente artigo, obriga a que reencontremos a tríplice dimensão da Educação de Adultos neste contexto particular, de modo crítico e dialógico, começando por assumir este projeto e este estudo como fruto da palavra destes/as estudantes, cuja reivindicação muda importa amplificar. Com este pressuposto sublinha-se, inevitavelmente, a localização dos discursos e das suas circunstâncias, sem os quais não há investigação realmente participada. Neste caso, deparamo-nos com um cenário de Formação Inicial de trabalhadores/as sociais, na previsível especificidade dessa opção, nas suas motivações e sensibilidades.

Possibilita-se, por outro lado ainda, a exploração de uma contradição, quando assistimos à reinvenção do modelo escolar num contexto que muito solidamente o critica. É o caso do contexto em que nos enquadrámos, onde se torna interessante interrogar e evidenciar a enorme capacidade protésica dos processos tradicionais de escolarização, contaminando (todas) as práticas, de (todos) os discursos e de (todos) os atores.

Destacamos alguns indícios de continuidade desta investigação, entre os quais:

1. Os estudantes em questão são elementos identificáveis de heterogeneidade no grupo turma. Há que ter em conta todas as dimensões valorizáveis das suas disrupções mais constantes (a sua participação e os modos como ela se processa, a especificidade das suas reivindicações, queixas, etc.);
2. Há que indagar o que resta de uma imperfeição democrática mesmo no contexto de uma conquista democrática. Precisemos: a chegada destas pessoas ao ensino superior é uma conquista cujo correlato institucional tende, paradoxalmente, para a docilização pela uniformidade;
3. Há que analisar o modo como novos discursos (em graus variáveis mediante especificidades institucionais) se repercutem em contextos pessoais, familiares e afetivos, muitas vezes reconstruindo esses laços. Este acréscimo discursivo pode influenciar também contextos laborais, cívicos e políticos mediante a área de formação em causa.

## REFERÊNCIAS

- Alves, J. F., & Gonçalves, Ó. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto.
- Araújo, P., & Araújo, M. J. (2008). The place of place in Lifelong Learning. In *Proceedings of EADTU annual conference 2008 - Lifelong Learning in Higher Education: Network teaching and learning in a knowledge society* (pp. 99-108). Poitiers: CNED.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação – Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.



- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade* (24.ª edição). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Biesta, G. (2006). What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the democratic deficit of policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3&4), 169 - 180.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao *escolocentrismo*. In S. Stoer, L. Cortesão & J.A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. (pp.91-117). Porto: Afrontamento..
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2008). Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final do projeto. [http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio\\_ETES\\_completo.pdf](http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf) Consultado em Abril 2014.
- Dewey, J. (1968). *Experience et education*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action: a contribution to understanding informal education*. New York: Zed Books.
- Freire, P. (1976). *Educação com prática de Liberdade*. Lisboa: Dinalivro.
- Gilbert, N. (2008). *Research, theory and method*. In Nigel Gilbert (Ed.) *Researching Life* (pp. 21-40). London: Sage Publications Ltd.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. NY: Doubleday.
- Lourau, R. (1997). *Implication transduction*. Paris: Anthropos.
- Marsick, V., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace (International perspectives on Adult and Continuing Education)*. London: Routledge.
- Mayal, B. (2005). Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. In P. Christensen & A. James (Orgs.) *Investigação com crianças – Perspectivas e práticas*. Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. In P. Cran-Ton (ed.) *New directions for adult and continuing education*. (pp. 5 – 12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle: les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Roths, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schugurensky, D. (2009). Apprendre en faisant: démocratie participative et éducation à la citoyenneté. In G. Brougère & A. L. Ulmann (Dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*. (pp. 207 – 219). Paris: Puf.
- Schutz, A. (1994). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Vulbeau, A. (2009). L'Éducation tout au long de la ville. In G. Brougère & A. L. Ulmann (Dir.) *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 43-65). Paris: Puf.



# PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO COM IDOSOS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

**CAROLINE STUMPF BUAES**

Faculdade Meridional – IMED, Brasil  
carolinebuaes@gmail.com

**JOHANNES DOLL**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
johannes.ufrgs@gmail.com

## RESUMO

Este artigo objetiva problematizar o consumo e o endividamento entre idosos brasileiros. A discussão deriva de uma pesquisa participante realizada com mulheres idosas. Nos encontros, fundamentados em princípios da educação popular e da abordagem histórico-cultural, as participantes produziram saberes sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. Para compreender a construção de conhecimentos foram analisadas interações entre as participantes durante o curso. Os resultados apontam que apropriado de conceitos negociados coletivamente, o sujeito pensa mais criticamente a sua realidade. Por fim, propõem-se princípios para a criação de práticas educativas para o protagonismo do consumidor idoso.

**Palavras-chave:** Envelhecimento; educação de adultos; consumo; práticas educativas.

**Perspectives on consumer education for the elderly: reflections from an experience in Brazilian context**

## ABSTRACT

This article aims to discuss the issues of consumption and indebtedness among low income class elderly in Brazilian context. The present discussion stems from the author's doctorate thesis, which was carried out through a research-interven-

tion with elderly women. The encounters were conducted, founded on the principles of popular education and the culture-historical approach these women constructed knowledge about the use of money and *withholding credit*. Interactions were analyzed to understand the processes of knowledge construction. The study results indicate that possessing concepts which were collectively negotiated, the person can achieve a more critical thinking of their own reality. Finally, it is suggested to follow some principles which may found educational practices considering the establishment of spaces for consumer's protagonism.

**Keywords:** Aging; adult education; consumption; educational practices.

## INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro observam-se, atualmente, dois fenômenos associados à *descoberta* de novos consumidores: a ascensão das classes populares para a camada média e o aumento do poder de consumo de idosos. Essa transformação anima a economia e desperta o interesse para o surgimento de negócios voltados a atender as demandas desses segmentos. Nesse sentido, os idosos dos grupos populares vêm sendo vistos no Brasil como novos consumidores. Contudo, em um contexto de consumo facilitado, especialmente, pela obtenção de crédito consignado é crescente o endividamento dessa população. Produzindo, assim, a necessidade de criação de estratégias de enfrentamento desse fenômeno que desencadeia repercussões problemáticas na vida de consumidores potencialmente mais vulneráveis por suas condições de idade e de classe social. Uma possibilidade pode ser construída por meio do desenvolvimento de ações educacionais para o consumo voltadas a esse público.

Em razão da vontade de consumir e da facilidade de obter créditos, muitas vezes, a pessoa pode não perceber ou apresenta dificuldades em aceitar suas limitações financeiras. No Brasil, os bancos não apenas oferecem créditos especiais como procuram convencer as pessoas a contratar empréstimos mesmo que estas não tenham necessidade. Nesse sentido, um grupo que recebe atenção especial dos bancos e empresas financeiras são os idosos de classes populares considerando a melhora de sua condição financeira provocada, especialmente, pelo aumento dos benefícios sociais nas últimas décadas.

No Brasil até o início da década de 1990, a imagem social dos idosos foi relacionada à pobreza. Contudo, a partir desse período as pessoas idosas passaram a ter maior importância no cenário do mercado de consumo, sendo consideradas um público alvo para as áreas de *marketing* e publicidade. Os idosos tornaram-se mais concentrados entre os vulneráveis e os não pobres, graças à vinculação da menor renda transferida pela Previdência Social e do Benefício de Prestação

Continuada [BPC<sup>1</sup>] ao salário mínimo. Esse fato tornou-se, para eles e para os membros de seu grupo doméstico, um seguro contra a pobreza extrema, ou mesmo contra a pobreza.

No contexto brasileiro observa-se um significativo aumento de famílias chefiadas por idosos com filhos e netos residindo no mesmo espaço. Ou seja, os idosos brasileiros de hoje estão invertendo a tradicional relação de dependência apontada pela literatura. A grande maioria deles tem assumido o papel de provedor, mesmo dependendo de cuidados (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2012). O aumento de auxílio a pessoas que convivem com o idoso torna-se muitas vezes um fator que contribui para o crescimento de dívidas, uma vez que o rendimento regular dos idosos torna-se especialmente importante em um mercado de trabalho precário e instável, marcado pela dificuldade de acesso das gerações mais jovens e pelo trabalho informal (Doll, 2009). Nesse cenário, muitas vezes, os idosos tomam empréstimos como tentativa de manutenção tanto das necessidades básicas de sobrevivência como de liquidar dívidas, podendo gerar situação de dependência e exploração financeira do idoso no contexto familiar (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2012).

Uma modalidade de empréstimo bastante contratada pelos idosos no Brasil é o crédito consignado, criado em 2003 para as pessoas que recebem aposentadoria<sup>2</sup> através do Instituto Nacional do Seguro Social [INSS]. Trata-se da consignação de descontos para pagamentos de empréstimos e cartão de crédito, contraídos nos benefícios da Previdência Social com taxas de juros reduzidas em relação às praticadas no mercado. As regras principais são a limitação do número de prestações do crédito (até 60 meses) e os pagamentos mensais, que não podem exceder 30% do lucro líquido do benefício. Atualmente, as taxas máximas são de 2,14% ao mês para o empréstimo, e 3,06% ao mês para o cartão consignado (Previdência Social, 2013)

Conforme informações da Previdência Social (2010), de 2004 a 2010, o maior número de empréstimos foi efetuado por beneficiários na faixa etária de 60 a 69 anos. A faixa salarial de até um salário mínimo foi a que mais se sobressaiu. Portanto, isso significa que o benefício será menor por um bom tempo, podendo alcançar o limite de até cinco anos. O problema é que muitos idosos são surpreendidos com a redução, sendo que a maioria deles não tem uma ideia muito precisa sobre o crédito e as suas especificações.

Existem algumas razões pelas quais os idosos brasileiros de baixa renda utilizam o crédito: fazê-lo para outros membros da família, para melhoria da casa

---

1 O BPC é um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovar não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. A renda mensal familiar per capita deve ser inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo vigente. É um benefício que integra a Política de Assistência Social cuja administração é realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

2 Em Portugal dir-se-ia “reforma”.

e ainda pagar outras dívidas (Doll & Buaes, 2008). Temos que considerar que o crédito, por um lado, pôde promover a inclusão das pessoas idosas e de baixa renda no mercado de consumo, mas, por outro, também abriu uma possibilidade de exploração das mesmas por parte dos seus próprios familiares e também das instituições financeiras, ainda mais no Brasil onde as taxas de juros são muito altas. Além disso, a publicidade, o *marketing* por meio de suas estratégias produtoras de desejos, influenciam as escolhas dos sujeitos, que consomem créditos, muitas vezes sem ter uma noção clara do que significa o impacto do mesmo no orçamento dos próximos anos.

Devido a essa problemática se propôs um curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado voltado para idosos pouco escolarizados em um contexto popular da cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A intervenção educativa foi fundamentada nas ideias pedagógicas de Paulo Freire, que embasam os princípios da educação popular, e da abordagem da psicologia histórico-cultural, construída a partir das contribuições de Lev Vigotski. O objetivo central do estudo foi descrever e analisar como os participantes constroem conhecimentos em situação de interação em grupo.

## **1. EDUCAÇÃO POPULAR E ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

A construção de conhecimento para Freire (1987, 1996) é um processo que implica movimento da consciência no sentido de ir e vir à realidade como meio de percepção de si e das suas relações com o outro no mundo. O conteúdo mediador das interpretações da realidade vem da fala, da palavra pronunciada pelos sujeitos. Para analisar as falas dos sujeitos e as interações entre eles, lançamos mão neste trabalho de contribuições do campo da psicologia histórico-cultural.

Freire sublinha que é coletivamente que as pessoas não só resolvem os problemas mas, mais que isso, podem transformar as suas condições sociopolíticas. Já a perspectiva vigotskiana, ao conceber o funcionamento humano consciente como produto das formas histórico-sociais da existência humana, procura compreender como a ação do sujeito sobre o meio social promove modificações nos seus processos cognitivos. Desse modo, podemos dizer que o enfoque de Freire tende a um caráter político, enquanto Vigotski preocupa-se mais com os aspectos psicológicos do ato de conhecer - o que significa pontuar que ambos realizam análises convergentes a partir de lugares diferentes. Conforme Poli (2007, p.25)

os dois campos de conhecimento citados comungam da mesma posição teórico epistemológica e política de defesa ao ser humano como ser em transformação, produto e processo do movimento dialético das relações sociais nas quais se encontra imerso.

Assim, entendemos que o funcionamento intelectual se forma e se transforma na interação, na troca e no convívio social. Dito de outro modo, a partir desta base, o Homem é concebido como ser que se faz pelo trabalho (concepção de

trabalho como sinônimo de ato de criar), através dessa ação cria e recria a sua relação com o mundo. Dessa forma, é um Homem inconcluso, em processo permanente de devir, do qual é autor e ator.

Em constante movimento de vir a ser a partir de como se está sendo, inscrito na temporalidade, o ser humano vive o presente como uma constante atualização do passado e projeção no futuro, reconhecendo-se como ser histórico. Para Freire (1987, 1992, 1996) é o reconhecimento de inconclusão e inacabamento que posiciona e implica o sujeito em um permanente processo social de busca. É a compreensão da história como possibilidade, e não como determinismo, que mantém a certeza de que sempre vale a pena lutar pelo “ser mais” e de que é possível intervir e transformar a realidade.

Freire (1987, 1992) aponta que esse processo acontece quando os sujeitos sustentam o ponto de decisão de suas atividades em si mesmos, ultrapassando as “situações limite” que os aprisionam a uma realidade aparentemente imutável. No momento em que refletem sobre suas experiências, revelam-se dimensões concretas e históricas que os desafiam a buscar superação e construir “inéditos viáveis”, concebidos como um sonho que pode ir ganhando potência de realização.

Em uma proposta educativa com base nessa compreensão teórica, a prática pedagógica deve suscitar a expressão das experiências existenciais dos participantes para que estas possam ser problematizadas, ampliadas e complexificadas. O desafio educativo seria, então, transformar a fala dos sujeitos em conteúdo de reflexão, proporcionando novas interpretações da realidade, ou seja, novas leituras de mundo. Para tanto, as estratégias pedagógicas devem privilegiar a interação, a discussão e o debate, de modo a contribuir para a (re)significação da realidade.

Para Freire somos seres dialógicos, nos fazemos no mundo, na concretude das relações e através delas significamos a vida. Assim, nos humanizamos na relação dialógica com o outro e mediatizados pelo mundo. Para a psicologia histórico-cultural, a humanização é resultado de um processo de criação que se realiza tanto pela apropriação ativa dos inventos humanos presentes nos objetos quanto nas relações sociais em que se efetivam mediações simbólicas fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas humanas superiores (Poli, 2007).

Portanto, a partir da abordagem da psicologia histórico-cultural e das ideias pedagógicas de Freire entende-se a aprendizagem como um processo social. Este é um dos aspectos centrais das proposições de Vigotski (2008 a, b) sobre a estruturação da cognição do ser humano e de Freire que, igualmente, compreende a educação como um processo coletivo de troca entre as pessoas. Assim, a pessoa aprende na relação com o outro e inserida em um ambiente que lhe possibilite construir sentidos para a ação.

Assim, compreendemos que a interação social é o elemento central nos processos de aprendizagem. Segundo Poli (2007) para Freire somos seres dialógicos, nos fazemos no mundo, na concretude das relações e, através

delas, significamos a vida. Para a psicologia histórico-cultural, a humanização é resultado de um processo de criação que se realiza pela apropriação ativa dos inventos humanos, presentes tanto nos objetos quanto nas relações sociais, nas quais se efetivam mediações simbólicas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Para Vigotski (2008a) a mediação simbólica refere-se ao processo através do qual se desenvolvem funções psíquicas superiores - ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional - cuja origem está nas relações sociais. Assim, é a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real, como os signos oferecidos pela cultura, que os seres humanos vão construir seu próprio sistema de signos que usarão para a compreensão do mundo.

Mas os signos não se mantêm como marcas específicas dos objetos e nem pelo uso por indivíduos particulares. Eles se mantêm quando passam a ser signos compartilhados por membros de um grupo, adquirindo assim um significado que é coletivo e compartilhado, permitindo e aperfeiçoando a comunicação e a interação social, mesmo que se mantenha uma dimensão pessoal - do sentido - daqueles que os utilizam. Nessa direção, a construção do conhecimento progride em direção a uma organização mais complexa a partir daquilo que o sujeito já sabe e das possibilidades que lhe são oferecidas de interação com os pares, educadores e diferentes recursos pedagógicos (Vigotski, 2008b).

Diante do exposto acima em relação à compreensão do ato de conhecer em Freire e aos diferentes elementos que integram os processos cognitivos a partir do referencial histórico-cultural, pontuamos a importância do processo de ensino-aprendizagem tomar o diálogo como base de construção de formas complexas de pensamento a partir da vivência concreta dos sujeitos.

## 2. MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida em um contexto popular e fundamentada nos princípios das metodologias participantes. A proposta de estudar a construção de conhecimentos de mulheres idosas de classes populares teve como intenção tornar a investigação algo mais do que unicamente “coleta de dados” sobre aprendizagem desses sujeitos. Também procurou, como pontua Brandão (2006), tornar o trabalho de pesquisa uma ação pedagógica capaz de dar voz às mulheres, legitimando seus saberes sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. Assim, o trabalho de produção de conhecimento da pesquisa não se constituiu como funcional e utilitário, mas se tornou educativo.

Apesar de existirem derivações técnicas ou estratégicas, mais que modalidades teóricas, no que tange às pesquisas participantes, segundo Gabarrón e Landa (2006), um princípio deve orientar quaisquer outros: a produção de conhecimentos deve partir da realidade de vida concreta dos participantes da pesquisa, em suas diferentes dimensões e interpretações, em um processo desde



o início dialógico. Dessa forma, o conhecimento científico é aqui concebido como uma construção social a partir das representações que os sujeitos têm da realidade, e essas podem ser diversas. Portanto, não se procura desenvolver um método que se aproxime da “verdade”, mas admite-se a partir deste ponto de vista que existem múltiplas verdades e diferentes narrativas sobre a realidade.

A ação educativa foi organizada na forma de curso - com duração de dois meses e meio e dois encontros semanais - em um centro de extensão universitária de uma instituição de ensino superior na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Esta unidade oportuniza a uma população de baixa renda, através de atividades acadêmicas, serviços nas áreas da assistência jurídica, assistência social, educação e saúde. Nesse contexto, os idosos são contemplados com atividades diversificadas de promoção de saúde, dentre elas um grupo de idosos.

Participaram da intervenção sete mulheres, com idades entre 59 e 78 anos, frequentavam o grupo de idosos e voluntariamente se candidataram a participar do curso. Elas tinham de um a oito anos de escolarização e uma renda mensal - procedente de aposentadorias, pensões, benefícios sociais e trabalhos domésticos - que não ultrapassa o valor de dois salários mínimos<sup>3</sup>. Partindo das experiências de consumo vividas pelas mulheres, em 13 encontros, procurou-se criar espaços de trocas de saberes em que novos sentidos pudessem ser produzidos em uma (re) leitura crítica do seu mundo a partir do seu sistema de significações.

A intervenção teve como ponto de partida o saber já construído das mulheres em suas experiências de consumo, consideradas como “situações-limite” que as desafiavam. Essas situações, organizadas como temáticas geradoras, tinham a intencionalidade de propor às mulheres o reconhecimento de aspectos de sua realidade como problemáticas possíveis de serem solucionadas.

Assim, no primeiro encontro do curso realizou-se a investigação de temáticas geradoras que se encontravam no cotidiano do grupo por meio do levantamento das expectativas em relação ao curso. A primeira inquietação do grupo foi compreender o que é o *consignado*. E este foi o nosso ponto de partida. Outras questões levantadas pelas participantes também forneceram pistas para a definição de conteúdos para as etapas seguintes do curso, dentre elas: a demanda de compreensão dos mecanismos de juros, das propostas de crédito e do orçamento mensal.

Nessa direção, ao longo dos encontros, diferentes estratégias metodológicas foram desenvolvidas, tais como: levantamento e sistematização de rendas e despesas; discussões sobre práticas de consumo; problematizações acerca do significado do dinheiro; análise de publicidade e propostas de crédito consignado; esclarecimento de conceitos, como taxas de juros; exercícios de simulação de contratação de crédito e de orçamento mensal.

Após sete meses da finalização dos encontros com as participantes, realizamos um reencontro que foi tomado como ponto de partida para análise das

---

3 Equivalente a aproximadamente 240 euros em julho de 2014.

interações que ocorreram ao longo do curso, buscando identificar o processo de construção de novos saberes. Algumas novas experiências e compreensões envolvendo o uso do dinheiro foram narradas e se constituíram como o marco inicial da análise, entre elas: escolher prioridades para usar o dinheiro, ter dinheiro até o final do mês, planejar compras e formas de pagamento, recusar um crédito consignado e pesquisar preços antes de comprar.

O primeiro procedimento, realizado após a transcrição das gravações das narrativas produzidas no reencontro, foi uma cuidadosa leitura do conteúdo acerca dos eventos de consumo vivenciados após o curso. Procuramos identificar possíveis efeitos do mesmo na fala das participantes que sinalizassem reflexões sobre as práticas de consumo e sobre as decisões financeiras. Por fim, percorremos as interações dos encontros do curso procurando identificar, nas discussões, os elementos que tivessem relação com os conteúdos das falas selecionados do reencontro.

O elemento de descrição de dados foi a interação verbal entre as participantes. Dessa forma, buscamos no campo da análise da conversação o conceito de “turno de fala” que foi utilizado na sistematização das interações. Para Marcuschi (2003, p. 18) “[...] turno pode ser entendido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio”. As interações verbais apresentadas neste artigo estão organizadas por conjuntos de falas numeradas. Dessa forma, o turno está caracterizado pelo nome da participante e o número que indica a sequência do diálogo. Respeitando os aspectos éticos de pesquisas com seres humanos cabe informar que os nomes das participantes citados neste artigo foram escolhidos por elas como forma de preservação de suas identidades

### 3. A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS: UM PROCESSO COLETIVO

A partir da perspectiva teórica que embasa esse estudo, as narrativas do reencontro sinalizaram as aprendizagens consideradas mais significativas, uma vez que se referem a produção de novas respostas a situações de consumo. Entendemos que a participação no curso possibilitou às mulheres produzir novas conexões entre elementos de suas redes de significação, provocando mudanças na sua realidade existencial. Ao discutir entre pares e com as educadoras o entendimento que elas tinham das experiências comuns, puderam apropriar-se de novos conhecimentos. A análise dos diálogos mostrou que os saberes construídos pelas participantes referem-se à elaboração de estratégias de controle financeiro e de posicionamento mais crítico em relação ao crédito consignado e à publicidade.

A partir da reflexão sobre as suas relações com o dinheiro, práticas de consumo e possibilidades financeiras, oportunizada pela realização atividades do curso, as participantes criaram suas próprias estratégias de controle financeiro, quais sejam: analisar os gastos reconhecendo as possibilidades financeiras; planejar o consumo como uma nova prática cultural; guardar dinheiro e pesquisar as melhores oportunidades de negócio. Essas quatro estratégias derivaram da busca

coletiva de solução para duas problemáticas centrais levantadas ao longo do curso: saber quanto se gasta nas compras diárias principalmente no *pão de todos os dias* e não comprar por *impulso*,<sup>4</sup> especialmente com o uso da *caderneta*<sup>5</sup>, prática comum nos armazéns do contexto pesquisado.

As idosas também evidenciaram que a compreensão das taxas de juros dos empréstimos favorece a problematização das estratégias de *marketing* e da qualidade das informações dos produtos financeiros na sociedade contemporânea. Para exemplificar as interações entre as participantes, iremos percorrer agora alguns pontos que possibilitaram às mulheres apropriarem-se do conceito de taxas de juros, o qual contribuiu para novas posturas em relação ao crédito consignado.

O diálogo abaixo aconteceu no encontro 06 quando analisamos a tabela de simulação de crédito de um informativo de uma instituição financeira do governo federal brasileiro. Fizemos a leitura do material coletivamente e, por meio de questões, foi possível auxiliar as mulheres a refletirem sobre a relação entre o número de parcelas de um empréstimo e o lucro do banco.

01 Pesq. – Educadora	O juro é o que a gente paga para o banco nos emprestar o dinheiro na hora, à vista.
02 Neide Maria	Ahhh...
03 Pesq. – Educadora	É o que a gente vai pagando aos poucos para o banco, pra ele nos dar aquele dinheiro todo de uma vez só.
03 Neide Maria	De uma vez só.
04 Lucia	Ele dá inteiro e nós damos em parcelas.
05 Neide Maria	É.
06 Helena	Ele ganha mais do que aquilo que ele nos deu.
07 Miriam	É, pois é.
08 Helena	Ele ganha mais.
09 Tainá	Ele dá cinco e ganha dez?

Continua

- 4 Ao descrever algumas experiências problemáticas de consumo por meio da expressão “comprar por impulso” o sujeito localiza em si a motivação para ação como uma força inerente à vida humana. Nesse sentido, é importante nas práticas educacionais desconstruir essa concepção naturalizante que responsabiliza o indivíduo por suas ações levantando a questão de que somos impulsionados a consumir na contemporaneidade por meio de diversas estratégias.
- 5 As “cadernetas” são cadernos de pequenos estabelecimentos comerciais nos quais são registradas as compras diárias dos consumidores que são pagas ao final de um mês.

Continuação

10 Pesq. – Educadora	Às vezes sim.
11 Neide Maria	Ah, agora que eu entendi. Ele nos dá o dinheiro todo junto né? Inteiro né e nós temos que/
12 Helena	Nós vamos pagando bem mais e aos poucos.
13 Neide Maria	Bem mais e aos pouquinhos.
14 Helena	Sem se dar conta daquilo que nós estamos pagando.
15 Neide Maria	É.
16 Helena	Porque na hora, tem gente que vai pelo impulso mas depois tu tem aquele monte de coisa.
(Encontro 06 – Interação 07)	

A interação foi marcada pela construção coletiva do significado de juros. As intervenções da Pesq. - Educadora (01, 03) foram desdobradas pelas interlocutoras nos turnos 04, 06, 09. A partir da contribuição das colegas, Neide Maria (11, 13) elabora o conceito de juros no contexto do crédito consignado, sendo sua compreensão uma atividade da consciência evidenciada pela expressão “agora que eu entendi”.

Abaixo, em outro momento do encontro, Neide Maria e Miriam evidenciam uma postura crítica provocada pela compreensão do conceito de juros.

01 Neide Maria	Cada vez que fiz meus empréstimos, que eu até trouxe aqui hoje uns que eu fiz antigos, e aí, mas eu nunca mesmo me dei conta que podia voltar com a proposta pra casa pra ver e estudar aquela proposta /
02 Lucia	Mas, tem que ter alguém que esclareça.
03 Helena	Eu sempre faço isso/
04 Neide Maria	Era isso que eu disse que eu não entendia, o por cento.
05 Pesq. - Educadora	Verificou Dona Lucia? Se a gente pega R\$ 4 000,00 em seis vezes o valor total que a gente paga pro banco é R\$ 4 134,00.
06 Lucia	Hum.
08 Pesq. - Educadora	Se a gente pega os mesmos quatro mil em 60 vezes, que são cinco anos, a gente paga pro banco mais de R\$ 7 000,00.
09 Helena	[Sete mil.
10 Lucia	[Quanto mais vezes mais paga.

Continua

Continuação

11 Miriam	Mas agora eu tô entendendo.
	((Risos sobrepostos))
12 Miriam	Porque quando a gente vai pro Centro o que tem de gente oferecendo na rua.
13 Neide Maria	[Oferecendo.
14 Helena	[Uma loucura.
15 Miriam	Mas também, os bancos só têm a ganhar.
(Encontro 6 – Interação 08)	

Neide Maria (01) percebe que pode estudar a proposta de crédito quando compreende o seu mecanismo básico. Só é possível ao sujeito estudar, produzir dúvidas, procurar respostas quando reconhece o que sabe e o que pode vir a saber. No turno (04) é a própria participante que explicita transformações qualitativas no processo de pensamento: ela compreendeu “o por cento”. Este pode ser considerado um ponto de virada de sua posição frente ao crédito. A partir dele abrem-se possibilidades de outras conexões, ampliando-se o campo de ação do sujeito. Para Neide Maria estudar a proposta do crédito é uma nova realidade possível, que foi criada com base na transformação de uma realidade anterior que ela tinha como dada.

A síntese do funcionamento do crédito produzida por Lucia (10) desencadeia um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento do grupo. Nos turnos (12 e 15) Miriam evidencia uma compreensão mais complexa do crédito, articulando o ganho dos bancos com a quantidade de ofertas. A apropriação de novos conceitos interligados com a realidade do sujeito amplia a capacidade de leitura crítica de mundo. Quando as mulheres compararam os valores do empréstimo, das parcelas mensais e do valor final pago ao banco, foi possível produzir sentidos para as informações que não eram compreendidas e, desse modo, puderam refletir sobre as vantagens e desvantagens do crédito consignado para as instituições financeiras e para si mesmas.

A compreensão dos elementos dos mecanismos do crédito - como taxas de juros - e a leitura crítica de materiais publicitários provocaram transformações nos processos de pensamento das mulheres que possibilitaram a expansão do seu potencial de análise crítica das situações de consumo. A partir da produção de sentidos para as informações antes desconhecidas, o sujeito amplia sua capacidade de raciocínio e, conseqüentemente, toma decisões mais reflexivas, fazendo o reconhecimento de suas condições financeiras.

A construção coletiva do conceito de crédito consignado derivou do

entrelaçamento de significados que foram constituindo leituras mais críticas dos efeitos de uma contratação de empréstimo na vida da pessoa. Um aspecto que merece ser destacado é o fato de que esse olhar foi se constituindo à medida que as mulheres compreenderam o conceito de juros na composição do mecanismo do crédito consignado. A partir daí modificaram-se relações conceituais e surgiram novos agrupamentos de sentidos antes desconhecidos na compreensão do funcionamento do crédito.

Tendo em vista que a intencionalidade da intervenção educativa foi promover leituras mais críticas das situações de consumo, também realizamos algumas atividades que abordaram essa questão. Especialmente por meio de leituras de publicidade foi possível levantar questionamentos que provocassem reflexões sobre conteúdos que veiculam ideais, estilos de vida e normas de conduta agregados aos bens de consumo (Severiano, 2006) e produtos financeiros, como o crédito consignado.

A análise da publicidade foi realizada por meio de diferentes perguntas realizadas pela educadora que procuraram perturbar as percepções iniciais das mulheres que indicavam o fascínio exercido pelas imagens que associavam, sobretudo o crédito consignado à beleza, à felicidade, à tranquilidade e ao bem-estar. Os efeitos das perguntas foi uma aproximação das mulheres com os seus *mundos reais*. Outras respostas foram produzidas para analisar os materiais e discutir as situações de contrato de crédito consignado e seus impactos na vida das pessoas idosas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa concebemos que as práticas educativas podem constituir-se como dispositivos que oportunizem o empoderamento do consumidor, neste caso o idoso. Ou seja, para além do desenvolvimento de habilidades financeiras e da redução de obstáculos à participação no mercado, é preciso oportunizar a acessibilidade das informações e a leitura crítica dos mecanismos que impulsionam o sujeito a consumir, pois assim, torna-se possível tomar uma decisão financeira a partir do entendimento da sua posição nas relações de consumo (Buaes, 2011).

Nessa direção, Giroux (1990, 1995) aponta para a necessidade de reconhecer que todos os aspectos da política fora dos espaços educativos representam um tipo de pedagogia em que o conhecimento está sempre vinculado ao poder e que as práticas sociais são sempre encarnações de relações concretas entre seres humanos. Portanto, os educadores devem propiciar nos espaços educativos a oportunidade de se examinar diversas linguagens. Assim, ler criticamente as estratégias de sedução da publicidade pode ser um meio de desencadear pensamentos mais complexos em relação aos modos como a mídia nos impulsiona a consumir.

Tomando como ponto de partida a discussão dos resultados do estudo propomos alguns princípios que podem fundamentar intervenções educativas

considerando a importância da criação de espaços para o protagonismo do consumidor idoso:

1. Desenvolver práticas educativas a partir de uma metodologia dialógica e investigativa para compreender as formas de raciocínio e as atitudes dos idosos em relação ao mercado de consumo. Ou seja, partindo das experiências de consumo vividas pelas pessoas deve-se criar espaços de troca de saberes, de forma que novos sentidos acerca de suas realidades possam ser produzidos em uma (re) leitura crítica do seu mundo e da sua posição nas relações de poder.
2. Conhecer a realidade das pessoas que participam da intervenção educativa, pois as experiências dos educandos devem ser o elemento central da prática pedagógica, tendo como ponto de partida os problemas referentes às suas experiências financeiras. Para tanto é preciso realizar uma ação pedagógica investigativa que permita a observação das problemáticas econômicas do grupo por meio de estratégias, tais como: identificação das principais práticas de consumo dos membros do grupo, classificação e registro de rendas e despesas, realização de exercícios como um orçamento mensal.
3. Identificar os conceitos espontâneos dos sujeitos sobre o uso do dinheiro e práticas de consumo de modo a possibilitar que reflitam sobre suas prioridades. Os conceitos devem ser analisados de modo que possibilitem o afastamento do sujeito para conscientemente percebê-los e (re) significá-los.
4. Utilizar recursos pedagógicos próximos da realidade dos sujeitos e criar situações hipotéticas como elementos desencadeadores de reflexões sobre as práticas de consumo, tais como simulações de contratos de empréstimos e exercícios de imaginação que fomentem a construção de formas mais complexas de pensamento ampliando a perspectiva do sujeito tornar compreensível para si a sua experiência.
5. Ler e analisar materiais que circulam na sociedade tais como tabelas de simulação de empréstimos e publicidade em geral, procurando relacioná-los às vivências concretas dos sujeitos.
6. Investir na criação de contextos de aprendizagem em que as pessoas reflitam sobre as suas relações com o dinheiro. Quando compramos algo não estamos simplesmente fazendo uma troca, pois fazer uma escolha de consumo envolve uma série de informações de ordem cognitiva, afetiva e financeira, o que torna a decisão singular.
7. Promover a reflexão sobre a facilidade de consumo por meio da problematização do uso de cartões de crédito, da contratação de créditos, como o consignado, ou outras práticas comuns nos contextos em que a intervenção estiver sendo realizada.

Reforçamos que é imprescindível que as estratégias didáticas utilizadas nas

ações pedagógicas possibilitem a participação nas atividades de todos os sujeitos, não fazendo da condição de exclusão da escola uma impossibilidade de aprendizagem. Nesse sentido as intervenções educativas para o consumo destinadas aos idosos devem ser baseadas na oralidade, pois o diálogo tem uma grande potencialidade de gerar conexões conceituais possibilitando a ampliação da leitura de mundo das pessoas.

## REFERÊNCIAS

- Brandão, C. R. (2006). A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In C. R. Brandão & D. R. Streck (orgs.), *Pesquisa participante: a partilha do saber* (pp. 21-54). Aparecida: Idéias & Letras.
- Buaes, C. S. (2011). *Sobre a construção de conhecimentos: uma experiência de educação financeira com mulheres idosas em um contexto popular*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Doll, J. (2009). Elderly consumer weakness in 'Withholding Credit' In J. Niemi, I. Ramsay, & W. C. Whitford (orgs.). *Consumer credit, debt and bankruptcy. Comparative and international perspectives* (pp. 289-306). Oxford and Portland: Hart Publishing.
- Doll, J. & Buaes, C. S. (2008) A inserção mercadológica de novos consumidores: os velhos entram em cena. *Anais do IV Encontro Nacional de Estudos do Consumo: Novos Rumos da Sociedade de Consumo?* Rio de Janeiro, RJ.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gabarrón, L. R., & Landa, L.H. (2006). O que é pesquisa participante? In C. R. Brandão & D. R. Streck (orgs.), *Pesquisa participante: a partilha do saber* (pp. 171-199). Aparecida: Idéias & Letras.
- Giroux, H. (1990). Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In P. Freire, & D. Macedo (Eds.), *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (pp. 1-27). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (1995) A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In T. T. Silva (org.), *Alienígenas na sala de aula* (pp. 85-103). Petrópolis: Vozes.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2012). Tendências demográficas mostradas pela PNAD 2011. *Comunicados IPEA* (n. 157). Rio de Janeiro: Ipea.
- Marcuschi, L.A (2003). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.
- Poli, S.M.A (2007). *Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
- Previdência Social (2013). Empréstimo Consignado [em linha]. *Previdência Social Web site*. Acesso, Abril 19, 2013, em <http://www.previdencia.gov.br/conteudoDinamico.php?id=342>
- Previdência Social (2010). Consignado fecha ano com 17,8 mi de contratos [em linha]. *Previdência Social Web site*. Acesso Junho 7, 2011, em [http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3\\_110106-155724-333.pdf](http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3_110106-155724-333.pdf)
- Severiano, M. F. V. (2006). Pseudo-indivuação e homogeneização na cultura do consumo: reflexões críticas sobre as subjetividades contemporâneas na publicidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (2), 105-121.
- Vigotski, L. S. (2008 a). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008 b). *Pensamento e Linguagem*. (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.



# POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE: QUALIFICACIONISMO ADAPTATIVO OU EDUCAÇÃO DE ADULTOS?

LICÍNIO C. LIMA

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal<sup>1</sup>  
llima@ie.uminho.pt

## RESUMO

O artigo discute o conceito de “educação permanente” e suas ambiguidades, com referência especial à educação de adultos em Portugal enquanto parte de um sistema global de educação ao longo da vida. Contradições políticas e medidas governamentais descontínuas, ao longo das últimas quatro décadas em Portugal, são examinadas, até ao lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades, que visava o reconhecimento e certificação das aprendizagens dos adultos. Algumas conclusões, apoiadas em dados empíricos recolhidos numa associação local do norte de Portugal, destacam a importância da educação de base de acordo com os adultos, os educadores e empregadores, mas não os propósitos de empregabilidade politicamente esperados.

**Palavras-chave:** Educação permanente; políticas de educação de adultos; reconhecimento e certificação de competências; qualificações.

## Policies for lifelong education: adaptive qualification or adult education?

## ABSTRACT

The paper discusses the concept of “éducation permanente” and its ambiguities with special reference to adult education policies in Portugal, taken as a part of a comprehensive system of lifelong education. Political contradictions

---

1 Professor catedrático do Departamento de Ciências Sociais da Educação e investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd/FCT). O texto retoma e reelabora uma primeira versão publicada em castelhano pelo Instituto Paulo Freire de Espanha, na sequência de um seminário realizado em 2013 em Xàtiva-Valência.

and discontinuous governmental measures are examined throughout the last four decades in Portugal till the launching of the New Opportunities Initiative aiming at recognizing the prior learning of adults. Some conclusions supported by empirical data collected in a local association in the North of Portugal stress the importance of adult basic education according to adult learners, educators and employers but not the employability purposes which were politically expected.

**Keywords:** Lifelong education; adult education policies; recognition of prior learning; qualifications.

## 1. EDUCAÇÃO PERMANENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

Não obstante as ambiguidades do conceito, com apropriações diferenciadas desde a década de 1960, e dos vários equívocos que, por vezes, reduziram a amplitude da educação permanente a uma versão escolarizante, do tipo escola permanente, ou ensino permanente, até às mais recentes versões gestionárias que, especialmente em tempos de crise (Lima, 2011), a tendem a limitar a uma estratégia de formação de recursos humanos para a empregabilidade e a competitividade económica, a educação foi normativamente definida como permanente, ao longo de toda a vida, desde que nascemos até que morremos, de acordo com o seu projeto inicial. A dimensão utópica da educação permanente permaneceu, em muitos casos, inteiramente por realizar no plano das políticas e das práticas educativas, mais ou menos limitada à sua condição de princípio constante nos preâmbulos das legislações, mas sem outras consequências de maior no plano das práticas educativas, sem um “topos”, ou lugar, de concretização efetiva de um ideal que continua a ser proclamado há mais de meio século por governos democráticos. Em Portugal, curiosamente, a criação de uma Direção-Geral de Educação Permanente, no interior do Ministério da Educação, ocorreu ainda antes de 25 de Abril de 1974, quando sopravam já ventos de mudança que só por pouco tempo o regime político pôde estancar.

Houve, ao longo das últimas décadas, algumas exceções significativas, aproximações várias ao conceito, que dependeram consideravelmente de políticas públicas de feição “social-democrata”, por iniciativa de Estados democráticos de bem-estar social, especialmente no norte da Europa e após a segunda guerra mundial. Em todos os casos, foram medidas de organização e provisão pública realizadas em torno do conceito de sistema educativo nacional, quase sempre garantindo redes públicas de educação e ensino, bem como o apoio estatal, dentro de condições minimamente controladas pelo Estado central, regional ou local, a iniciativas educativas, culturais e políticas, historicamente forjadas por igrejas, comunidades, sindicatos, organizações da sociedade civil, etc., particularmente no caso da educação de adultos. Dessa forma se viram reforçados e reconhecidos pelo Estado certos movimentos da sociedade civil, então incorporados, pelo menos parcialmente, no âmbito de políticas públicas nacionais a que deram um cunho educacional e cultural por vezes bastante

peculiar, com marcas distintivas profundas e que permaneceram até hoje (é o caso dos países nórdicos e da sua “folksbildning”, por exemplo, incluindo os círculos de estudo e as escolas superiores populares); embora, por outro lado, a sua inclusão no âmbito de políticas estatais e de parcerias várias também lhes tenha, por vezes, limitado o campo de ação e, ao menos parcialmente, conduzido a situações de cooptação por parte do Estado. Tais situações são hoje, de resto, comuns a vários movimentos sociais e organizações não-governamentais, especialmente quando estes foram utilizados pelo Estado para se substituírem ao Estado, já não numa lógica de democratização do Estado-Providência, mas mais de transmutação do Estado em “Estado gestor”, “estratega”, ou “supervisor”, devolvendo responsabilidades e encargos ao heterogéneo “terceiro setor” (Lima, 2012b, pp. 97-110; Montaña, 2002).

Os países da Europa do Sul, designadamente a Espanha (Flecha, 1992) e Portugal (Lima, 1992), embora tivessem contado com movimentos associativos e de educação popular em momentos concretos, geralmente breves (mesmo quando intensos), da sua história do século XX, foram profundamente marcados por regimes autoritários que se revelaram indiferentes às iniciativas políticas de democratização da educação e de combate às desigualdades sociais. No caso de Portugal, Alberto Melo (2004, pp. 41-44) falou, com propriedade, de um “obscurantismo programado”. Ora a educação permanente, ou ao longo de toda a vida, mesmo no quadro institucional das democracias capitalistas e liberais ocidentais, já não apenas centrada em objetivos de ilustração, de generalização de uma escolaridade obrigatória para crianças e jovens, cada vez mais longa, de educação liberal, de educação popular e de adultos, que começava a abrir caminho para protagonismos futuros da educação técnica e da formação profissional, com seus objetivos de formação contínua e de reciclagem, de educação em alternância, como formas de responder funcionalmente às mudanças tecnológicas e às necessidades de uma mão-de-obra cada vez mais habilitada, revelava-se, globalmente, uma ideia incompatível com as ditaduras de Franco e de Salazar-Caetano. No caso específico da educação de adultos, componente incontornável de qualquer projeto democrático, e de liberdade, para a educação permanente, e como contribuição para a constituição de cidadãos ativos, participantes na *res publica*, a situação vivida no início da década de 1970, em Portugal e em Espanha, embora com intensidades e características diversas, evidenciava bloqueamentos políticos inultrapassáveis, uma ausência de políticas públicas que só um regime democrático poderia conceber e realizar, embora as necessidades desenvolvimentistas e de produção de “capital humano” já se fizessem sentir em ambos os países, dado o movimento de modernização e internacionalização das duas economias, com maior destaque para o caso de Espanha.

A ausência de políticas públicas de educação permanente, em todos os seus níveis ou subsistemas, com particular destaque para a educação de pessoas adultas, representou, historicamente, uma opção política intencional tendo em vista a manutenção de regimes autoritários e das suas políticas de controlo social.

Por essa razão se assistirá, com os processos de democratização dos dois países, especialmente no caso português e dada a sua natureza de golpe militar que imediatamente granjeou a adesão popular (logo a 25 de Abril de 1974) e deu origem a um processo revolucionário, a processos descentralizados e autónomos de grande criatividade socioeducativa e cultural em torno da educação popular.

Em Portugal, foram visíveis as lutas entre diferentes projetos de educação permanente durante o chamado “Processo Revolucionário em Curso” (PREC), designadamente entre as correntes a que Stoer (1986) chamou de “alfabetização” (mais centralista) e de “poder popular” (mais descentralizada e ligada a movimentos de base). Mas os conflitos também ocorreram depois da entrada em cena dos governos constitucionais, após a aprovação da Constituição da República Portuguesa de 1976, com as políticas públicas a serem orientadas, durante um certo período - que não foi tão curto quanto geralmente se pensa -, por um modelo de políticas sociais de tipo “democrático-participativo” (Lima & Guimarães, 2011, pp. 63-101). Concedeu-se protagonismo ao associativismo popular e a iniciativas de tipo comunitário e descentralizado, contrariando lógicas centralistas, vanguardistas e de campanha, valorizando um conceito amplo e multifacetado de educação permanente e de educação de adultos, atribuindo aos serviços do Ministério da Educação um papel de apoio às iniciativas locais e comunitárias (Melo & Benavente, 1978).

Os maiores avanços na construção de um sistema de educação permanente, no Portugal democrático, registaram-se, no entanto, no âmbito do sistema escolar, incluindo todos os graus de ensino e também, de forma notável, o ensino superior. A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, reforçou juridicamente a educação escolar e as duas décadas seguintes registaram os efeitos de políticas educativas que expandiram direitos, alargaram as redes públicas de estabelecimentos, aumentaram os orçamentos para a educação. Porém, em matéria de educação permanente (conceito que desapareceu do discurso político e legislativo português) e, especialmente, em matéria de educação de adultos, a Lei de Bases limitou todo o seu campo teórico e educativo a duas prioridades que, bem cedo, ganhariam estatuto de quase exclusividade por parte das políticas e respetivos apoios estatais: o ensino recorrente de adultos (modalidade escolar de segunda oportunidade) e a formação profissional. Em ambos os casos se visou sobretudo os públicos jovens, procurando resolver as consequências do insucesso e do abandono escolares, condenando a educação de adultos, subitamente “rejuvenescida” por públicos jovens que deveriam ter frequentado a escola com sucesso, ou permanecer nela, a uma estratégia remediativa em larga escala. O dilema era evidente: não se poderia ignorar um público jovem que se pretendia que retornasse à escola para adultos; os adultos propriamente ditos evidenciavam taxas de escolarização das mais baixas da Europa, mas não representavam uma prioridade, nem justificavam programas específicos de educação formal e não-formal que fossem capazes de se articular com lógicas de formação no/para o mundo do trabalho, com dinâmicas comunitárias, com

projetos de intervenção socioeducativa e de desenvolvimento local.

Em poucos anos, a educação de adultos revelou-se o setor mais crítico e mais desvitalizado no âmbito de um projeto de educação permanente, que simplesmente inexistia em Portugal, de resto já substituído pela novel designação de “educação e aprendizagem ao longo da vida”, que os responsáveis políticos consideravam uma inovação produzida pela União Europeia e pela OCDE, ignorando quer a sua genealogia e respetivo antepassado, promovido pela UNESCO com a designação “educação permanente”, e sob o lema “aprender a ser”. Ignoravam, também, as profundas diferenças políticas e conceptuais que separavam, agora, a “educação ao longo da vida” (traduzida do inglês) da sua outrora congénere “educação permanente” (traduzida do francês). Realmente, tratava-se, agora, de dois conceitos distintos, mas a opção linguística pouco interferia na matéria, para além do mais genérico e já naturalizado domínio da língua inglesa. Mais radicalmente, o que se encontrava em profunda oposição política e educativa era o conceito de “educação ao longo da vida”, mesmo na sua versão inglesa, que havia sido teórica e politicamente construído por referência ao Estado-Providência e a modelos de políticas sociais de signo “social-democrata”, e por vezes mesmo de tipo democrático-participativo, permitindo estabelecer pontes entre a educação popular de inspiração crítica e as perspetivas modernizadoras e de racionalização, ou o “modelo de modernização e controlo social por parte do Estado” (Lima & Guimarães, 2011, pp. 63-101). A agora terminologicamente revisitada, mas simultaneamente ressignificada em termos radicalmente distintos, “educação ao longo da vida”, representava um novo racional político-educativo e a matriz, simultaneamente semântica e conceptual, dos seus derivados verdadeiramente centrais: aprendizagem, qualificações, habilidades, empregabilidade, empreendedorismo.

Transitou-se da esfera pública estatal para o mundo da economia privada e dos mercados, da educação para todos para a educação de todos os indivíduos, através da responsabilidade individualizada de cada um e das suas competências competitivas, em função das suas escolhas, bem informadas, no mercado da aprendizagem. A educação de adultos foi sujeita a uma erosão nos discursos políticos, sempre a favor da aprendizagem enquanto responsabilidade e escolha individual, tendo reaparecido com algum protagonismo na sequência da CONFINTEA VI, realizada em 2009, em Belém do Pará, Brasil; mesmo assim sob a designação de “aprendizagem e educação de adultos”, após os exageros de individualização por parte de algumas receções governamentais em torno do conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, que emergira com grande centralidade na CONFINTEA V, em 1997 (Hamburgo, Alemanha), dessa forma tendo servido, mesmo que não intencionalmente, para legitimar o recuo, ou mesmo a “evasão”, do Estado e para diminuir o papel das políticas públicas.

Subordinada à economia e, agora, ao “aprender para ganhar”, a educação permanente foi substituída pela permanente capacitação e aquisição de habilidades economicamente valorizáveis, no quadro de um racional de “gestão de recursos

humanos” (Lima & Guimarães, 2011, pp. 63-101) em que a “formação vocacional” deixa para trás a suspeita, e completamente fora de moda, “educação para a emancipação”, atribuindo as causas do desemprego estrutural a uma irresponsável e desajustada formação que permitiu a cristalização de um desencontro entre a educação e a vida, só regenerável através de um novo paradigma de ajustamento entre os dois, promovendo destrezas úteis e qualificações adaptáveis às necessidades da “economia do conhecimento” e da “sociedade da aprendizagem”.

Não é, portanto, a educação que se pretende que seja permanente; é o qualificacionismo adaptativo e instrumental que, por definição, ou é permanente ou não é, simplesmente, adaptativo. A ideologia qualificacionista baseia-se no elogio hiperbólico, insular e despolitizado, das qualificações enquanto instrumentos racionais de adaptação aos quesitos da economia e do mercado de trabalho, revelando empiricamente as suas inconseqüências. Não somente enquanto programa que, frequentemente, roça o doutrinamento, o adestramento e a respetiva alienação, mas também considerando os seus ideais de empregabilidade e de empreendedorismo, desmentidos empiricamente por um crescente desemprego estrutural, por fenómenos de trabalho intermitente, sem direitos, precário, que afeta todos e, também, a geração jovem mais escolarizada que alguma vez existiu nos países do Sul da Europa.

## 2. INTERMITÊNCIAS POLÍTICAS

A contradição é plena e só poderia resultar num projeto político e pedagógico inconsequente: para uma educação permanente, políticas intermitentes?

Pelo contrário, um projeto político-educativo que se apresentasse como estrutural, comprometendo em primeiro lugar o Estado e exigindo deste a necessária abertura a processos de tomada de decisão política que garantissem uma participação substantiva dos atores socioeducativos que fazem, realmente, a educação, exigiria alguma constância nos princípios, nas estruturas, nas prioridades, nos financiamentos. É essa constância, ou estabilidade estrutural, que permite construir um sistema de educação permanente e, a partir dele, articular os seus diversos níveis e projetos, as diferentes áreas de intervenção, as dimensões a desenvolver, a diversidade de atores, assim conferindo sentido estratégico a uma miríade de processos, participantes e resultados educativos daí resultantes. Só um mínimo de permanência de estruturas e objetivos políticos poderá viabilizar um projeto de educação permanente, governado e participado democraticamente, de configuração policêntrica, plenamente aberto às diversidades de todo o tipo, aos tempos e lugares diferenciados em que a educação permanente ocorre, ao longo e ao largo de toda a vida, e não apenas como preparação para a vida. Neste sentido, se a educação permanente é vida, não se situando antes nem depois, nem fora ou para além da vida, ela exige uma grande plasticidade e capacidade de mudança, a criatividade permanente dos seus processos, a incorporação de pessoas sempre novas e diferentes, o diálogo renovado com velhos e novos movimentos sociais, a capacidade de aperfeiçoar

processos pedagógicos, de criar novas formas de organização mais justas e modelos de governação mais democráticos, de afrontar criticamente os poderes estabelecidos e os seus objetivos de reprodução das desigualdades.

Em suma, só num sistema de educação permanente consolidado, dotado de defensores institucionalmente fortes e ativos, capazes de resistirem às tentativas para o seu enfraquecimento e para a destruição do contrato social que em seu torno foi, historicamente, indispensável, conseguindo rechaçar as tentativas de privatização e de mercadorização de algumas das suas mais apetecíveis valências, será possível não só manter o seu projeto, mas, sobretudo, introduzir as mudanças que se revelem indispensáveis à sua renovação.

O problema não reside, portanto, em qualquer necessidade de manutenção, intocada, das políticas de educação permanente, as quais, pelo contrário, bem cedo se revelariam incapazes de responder criticamente e criativamente aos problemas do tempo presente. Do que se trata é de dotar o projeto de educação permanente das condições políticas e materiais, simbólicas e culturais, educativas e pedagógicas, que lhe confirmem capacidade e autonomia para responder ao novo através de novos processos de educação e de compreensão crítica do mundo em construção, visando a constituição de sujeitos críticos, cidadãos ativos, trabalhadores não alienados, partícipes da transformação social. É para adquirir e projetar uma potência transformadora, com os contributos da educação e da vida, que a educação permanente exige a permanência e o reforço dos seus princípios, estruturas e recursos, sem os quais estará condenada à adaptação ao mundo que está, funcionalmente subordinada aos imperativos da economia do novo capitalismo, a regras heterónomas, a processos de socialização, de transmissão e de treinamento que lhe são estranhos e que, uma vez adotados em larga escala, acabarão por destruí-la ou, pelo menos, por domesticá-la através de uma disciplinada política de resultados e de uma bem-comportada garantia da qualidade.

O que a história recente revela é que, não obstante as mudanças governativas, as forças políticas dominantes, as dinâmicas de governação supranacional, a ação cada vez mais influente de organizações internacionais, os mandatos para a educação atribuídos, e exigidos, por grandes grupos económicos e empresas multinacionais, a introdução do novo gerencialismo e das lógicas da gestão privada no mundo da educação, são, apesar de tudo isso, os sistemas de educação permanente e os projetos de educação de adultos que se encontram mais consolidados em termos históricos, educativos, culturais e sociais, aqueles que parecem resistir melhor. No caso específico da educação de adultos, são aqueles que reconhecemos como sistemas distintos, evidenciando particularidades históricas que foram sendo mantidas e reinventadas, ligações fortes a movimentos sociais, especificidades políticas, religiosas, culturais, etc. São, também, os que ainda têm defensores capazes de se mobilizarem, os que incorporam certas orientações legais sob formas estrategicamente diferenciadas de receção e de recontextualização, conseguindo fazer a diferença nas suas formas de atuação,

tendo maior capacidade de reivindicação e de luta social.

Ao contrário do que se poderia supor, há casos em que a pura adaptação funcional ao ambiente pode significar a morte de um projeto educativo, sobretudo quando as instituições envolvidas se tornaram já completamente reféns da produção de políticas nas quais não participaram, de injunções administrativas a que não podem escapar, de compromissos financeiros que não têm como contornar de forma alternativa e, até, de ideários educativos impostos e de uma pedagogia oficial, aos quais são incapazes de contrapor ideários e projetos educativos autónomos.

A situação portuguesa da educação permanente afasta-se, consideravelmente, de um cenário de consolidação histórica, de tradição político-educativa, de programas governamentais minimamente compatíveis com um projeto global e integrado de educação permanente, não só pelas relativas desconexões entre ofertas, ciclos e níveis educativos, e, mais recentemente, pela deriva vocacionista que se encontra em curso já a partir da inscrição precoce, e socialmente discriminatória, de crianças a partir dos treze anos de idade no ensino profissional. Mas revela, também, uma situação crítica porque a educação de adultos tem sido sujeita a ausências políticas surpreendentes e ao longo de períodos relativamente longos, mesmo depois de 1974, e a intermitências radicais de que resultam apostas políticas de curto prazo, opções contraditórias, estruturas e programas finalistas e com metas quantitativas selecionadas *a priori*, mas quase sempre interrompidas pelo governo seguinte e raramente cumpridas. No final de cada ciclo político e dos agora cada vez mais frequentes “Programas”, raramente é possível identificar linhas de continuidade, estruturas que ficam no terreno, educadores e formadores que permanecem, públicos que se mantêm no sistema e que elevam as suas taxas de participação em novas ofertas ou modalidades educativas.

Mesmo quando não hiberna durante certos períodos, a educação de adultos, entendida como um subsistema integrado no sistema mais amplo de educação permanente, é sujeita a descontinuidades que se revelam destrutivas, a prioridades contraditórias que mudam no curto prazo, a preconceitos políticos e ideológicos (mais do que a políticas minimamente claras), à importação de modas e à mimetização de “boas práticas” que nunca esclarecem para quem, e segundo quem, poderiam ser consideradas práticas boas. Há mesmo quem conclua que, simplesmente, não existe uma política pública de educação permanente e de adultos, digna desse nome, em Portugal, embora a repetição de um padrão feito de ausências e de intermitências, de variações quanto aos interesses envolvidos, de contradições, de avanços e recuos, não deixe de constituir uma orientação política marcada pelo descaso e pela fragmentação de um campo. A situação tende a ser mais grave quando as políticas públicas têm origem num governo central, sem possíveis desconexões, contradições e compensações a nível regional e local, dada a tradicional centralização política e administrativa da educação portuguesa.



Talvez a única constante que começa a ser visível, podendo vir a romper com a referida situação de intermitência, quase radical, das orientações de política pública, seja a que se prende com a ideologia vocacionalista. A formação profissional de jovens adultos, a qualificação da população ativa, a luta contra o desemprego através da crença pedagógica na aprendizagem, individual, ao longo da vida, para combater os problemas do desemprego estrutural e da falta de produtividade dos trabalhadores e de competitividade das empresas, parece o único tópico que se mantém e que tende a ser amplamente partilhado por vários partidos políticos e pela *doxa*, ou opinião maioritária, constantemente reforçada pelos discursos económico-empresariais, pelos meios de comunicação de massas e por agendas técnico-instrumentais da União Europeia para uma educação já reconvertida à “educação e formação técnico-vocacional”. Em tempos de crise e de ajustamento económico, sobretudo a Sul, isso fará parte da “ajuda” a que há pouco tempo se referia, criticamente, Ulrich Beck (2013, p. 85), ao afirmar que segundo aquele racional “o que os habitantes do Sul da Europa precisam é de ajuda, uma espécie de *reeducação* em matéria de poupança e de sentido de responsabilidade”.

De inspiração neo-colonial, sob a marcha imparável das “boas práticas” e do “benchmarking”, submetidos ao *exemplum*, como outrora nos sermões, e às “políticas baseadas nas evidências”, não nos restaria outra possibilidade para além de nos qualificarmos cada vez mais para um trabalho que, por um lado, se revela altamente qualificado e exigente, mas que, por outro lado, surge, também, crescentemente desqualificado e desqualificante da “classe que vive do trabalho”. Como se pode concluir com base nas análises de Ricardo Antunes (2013), “a subordinação estrutural do trabalho ao capital” induz a subordinação da educação permanente à economia capitalista das capacitações e das habilidades e destrezas mais ou menos portáteis, visando o ajustamento individual, na busca incessante pela incorporação no mercado de trabalho. Mas o direito ao trabalho tende, agora, a ser para poucos e com poucos direitos, face à sua precarização, desregulação, intensificação, ou seja, no contexto de muito trabalho para muito menos trabalhadores, frequentemente legitimado pela falácia das novas tecnologias da informação e comunicação, como se estas não envolvessem elementos de intensificação e de racionalização do trabalho, a par de novos instrumentos de controlo automático e centralizado, capazes de operar uma vigilância “panóptica”. As novas morfologias do trabalho contemplam, de novo, o trabalho no domicílio, e agora a teleinformática e os “call centres”, lugares de desumanização, de alienação e de desqualificação dos trabalhadores, crescentemente escolarizados e habilitados. As exigências vocacionalistas de trabalhadores altamente qualificados, para a “economia do conhecimento”, a que a educação permanente e de adultos deveriam, pretensamente, ser ajustadas, revelam as suas contradições perante a imensidão de “novos proletários”, de trabalhadores precários, “part-time”, subcontratados, terciarizados. Até mesmo quando o epicamente celebrado informacionalismo e as suas competências

distintivas não deixam de se revelar instrumentos centrais ao processo de reestruturação produtiva do capital com base em “infoproletários” e no quadro daquilo a que Ruy Braga (2012) chamou a “política do precariado”.

Quão longe nos encontramos já da “educação como prática da liberdade”, proposta por Paulo Freire (1967). Longe até mesmo do pensamento económico liberal de Adam Smith (1983, pp. 415-425), para quem, em 1776, a educação oficial pública, de mulheres e homens – “gente comum” -, representava um quesito civilizacional e uma obrigação do Estado, até como forma de superar o ensino somente daquilo que fosse considerado útil, caminho para a promoção do desenvolvimento intelectual, contrariando o “torpor do raciocínio” e a estupidificação dos trabalhadores no contexto da divisão do trabalho. A educação, segundo o autor, seria capaz de se opor à uniformidade e à corrupção do espírito que resultavam das destrezas exercidas nos ofícios, à custa das virtudes intelectuais, cívicas e morais. Hoje, porém, o qualificacionismo parece defender exatamente a posição oposta, não obstante a retórica constante nas declarações de princípios.

### **3. PARADOXOS DE UM PROGRAMA CONTROVERSO: QUALIFICACIONISMO OU EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS?**

Como resultado das intermitências políticas que se têm abatido, em Portugal, sobre a educação permanente ao longo das últimas décadas, com impactos especialmente negativos na educação de adultos, a fases de longo abandono político têm-se sucedido alguns períodos de relativa reanimação, prometendo o “relançamento” da educação de adultos portuguesa. A partir de meados da década de 1990, por iniciativa do Partido Socialista e dos seus governos, foi proposta uma revitalização da educação de adultos, tendo por base um conceito amplo e polifacetado, integrando diferentes áreas e projetos de intervenção e recuperando a ideia da criação de uma estrutura nacional de conceção de políticas e de desenvolvimento da educação de adultos, designadamente voltando a apoiar iniciativas associativas e dinâmicas de educação popular e comunitária. Em 1999, após vinte anos de insistência na criação de um instituto nacional de educação de adultos (ver, por exemplo, PNAEBA, 1979 e Lima et al., 1988), através do Decreto-Lei n.º 387/1999, o governo criava uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), estrutura relevante mas que ficava bastante aquém das promessas eleitorais e do programa do governo, sobretudo por não incluir sob a sua ação todas as valências educativas que antes tinham sido programaticamente consideradas. Mesmo insistindo mais numa “lógica de programa” do que numa “lógica de serviço público” que fosse servida por políticas estruturais e por uma organização descentralizada, o momento político vivido então foi o que, nas últimas duas décadas, mais se aproximou de uma política pública de educação de adultos, minimamente integrada num projeto de educação permanente, inspirada inicialmente nas propostas de um grupo de trabalho nomeado pelo governo e coordenado por Alberto Melo (Melo, 1998).

Bem cedo, contudo, as tensões internas ao projeto e os discursos políticos de legitimação, demasiado dependentes das lógicas de superação de “atrasos” educativos e de “défices” de qualificação da população ativa, vieram restringir os recursos políticos e a amplitude dos objetivos inicialmente apresentados. Com a caída do executivo e a sua substituição por um governo de coligação à direita (Partido Social Democrata e Centro Democrático Social-Partido Popular), a ANEFA seria extinta em 2002 e, não estranhamente, substituída por uma Direção Geral de Formação Vocacional, reforçando as lógicas de formação de recursos humanos, de qualificação e formação vocacional, segundo o decreto da sua criação (Decreto-Lei n.º 208/2002). Era mantida, ainda que sob distinta orientação política, a principal inovação antes introduzida pela ANEFA: um sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) dos adultos, em função de referenciais escolares e profissionais, a partir dos quais era possível atribuir diplomas equivalentes aos ciclos de formação escolar e profissional, através de uma metodologia baseada em “histórias de vida” e respetiva produção individualizada de um “Portefólio Reflexivo de Aprendizagem”. Não se tratava, propriamente, de uma nova oferta educativa para adultos, mas antes de um processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, através de um complexo e bem idealizado processo de mobilização, orientação e apoio dos adultos, porém, apenas com momentos breves de formação em áreas consideradas deficitárias para efeitos de reconhecimento, não obstante todo o processo de RVCC poder ser considerado, *lato sensu*, um processo formativo.

Mas a intenção politicamente expressa não era aquela e, de resto, o processo viria a ser altamente formalizado e racionalizado através de vários instrumentos concebidos centralmente pelas autoridades, pela imposição de metas de certificação, por um sistema específico de informação e gestão de todo o processo, com capacidades de vigilância automática e de centralização eletrónica. Isso passou a ser mais visível com o retorno do Partido Socialista ao governo e com a criação de um programa designado “Iniciativa Novas Oportunidades”, o qual generalizou os Centros Novas Oportunidades a todo o país, chegando a atingir ao redor de cinco centenas e envolvendo parcerias com escolas, empresas e associações de todo o tipo. Entretanto, embora tivessem sido criados alguns cursos de educação e formação e outras modalidades especialmente dirigidas aos adultos, a política seguida optou quase sempre por uma conceção de “segunda oportunidade”, visando reforçar os níveis de escolarização e, especialmente, de certificação, dessa forma contribuindo para o estreitamento teórico e prático de um conceito de educação de adultos enquanto componente incontornável da educação permanente. Para além disso, a estratégia política então seguida nunca assumiu como seu objetivo a criação, ou ampliação, de uma rede pública de centros de educação de adultos - independentemente das conexões eventualmente estabelecidas com os municípios e com outros promotores privados e cooperativos -, que uma vez instalada no terreno, pudesse permanecer para além do termo do

Programa ou de vicissitudes políticas futuras. Como concluiu Fátima Antunes (2011, pp. 25-26), tratou-se de “um arranjo institucional de governação de inspiração neoliberal, gerado pela reforma do Estado gestor, que precariza, condiciona e viabiliza conjuntamente direitos sociais e humanos de destinatários e produtores dos serviços públicos de bem-estar social”.

De acordo com uma investigação empírica realizada em 2011, junto de cerca de 30% de adultos certificados (de entre um total de 1439 indivíduos), no contexto de uma associação para o desenvolvimento local que detinha um centro de RVCC, situada no Norte de Portugal (ver o relatório final publicado, e comentários apresentados por outros investigadores, em Lima & Guimarães, 2012), pudemos concluir, na linha de outras investigações realizadas em Portugal (a título de exemplo, Ávila, 2008; Barros, 2011; Carneiro, 2011; Guimarães, 2011; Rothes, 2009; Salgado et al., 2011), que a maioria dos adultos participantes afirmava que um dos principais resultados por eles obtidos era o da vontade de aprender mais, um novo gosto pela aprendizagem e, de certa forma, uma reconciliação com a escola. Escola que, de forma ambivalente, surgia como memória quase sempre negativa, de uma realidade já relativamente distante e que fora precocemente interrompida, mas que agora passava a ser subitamente valorizada, através da obtenção de um diploma que certificava que o indivíduo era detentor de competências equivalentes às do universo escolar e seus respetivos ciclos formais, parcialmente obtidas através da experiência vivida, de percursos sociais e profissionais que se revelavam educativos, em termos não-formais e, sobretudo, informais.

Através de um inquérito por questionário respondido por 410 indivíduos, cerca de metade dos quais não ultrapassava os seis anos de escolaridade, dos quais 63.7% eram mulheres, e de um conjunto de entrevistas realizadas a formandos, formadores, dirigentes da associação local e empregadores de trabalhadores que haviam completado o processo de RVCC, apurou-se que os adultos participantes valorizavam muito a realização, sucedida, do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências em que se haviam envolvido, especialmente a produção e discussão pública do “Portefólio Reflexivo de Aprendizagem”, para muitos uma revisitação crítica das experiências vividas - uma obra da vida -, embora, formalmente, a demonstração de evidências que permitiam o reconhecimento e certificação de competências em função dos referenciais oficiais que vigoravam, uniformemente, para todo o país. Na verdade, a análise desses portefólios individuais revelou como, com frequência, se tratou de exercícios fortemente conduzidos pelos formadores, com tendência a adotar estruturas narrativas lineares e estereotipadas, reproduzindo os mesmos exemplos e momentos biograficamente marcantes, evidenciando dificuldades de revisitação crítica do vivido e de interpretação da experiência para além do episódico e do insular, ou socialmente atomizado, o que contribuía para uma descontextualização dos percursos e, perversamente, para uma responsabilização individual pelos fracassos ou insucessos identificados. Para além disto, a procura de evidências de

aquisição de conhecimentos e de competências passíveis de validação resultava muitas vezes em exercícios artificiais e bastante uniformizados, revelando as dificuldades de um processo que exigia sofisticadas capacidades hermenêuticas em torno da experiência vivida, pouco compatíveis com os públicos envolvidos, o tempo e os recursos disponíveis.

A obtenção de um diploma formalmente equivalente ao da educação escolar regular, mesmo admitindo as suas consideráveis diferenças, foi um dos aspetos mais valorizados pelos participantes. De certo modo “subia-se um degrau” na hierarquia dos diplomas académicos, elevava-se o *status* educacional de cada um, ajustavam-se as contas com um passado escolar não sucedido ou interrompido, podia-se, a partir de agora, aspirar a continuar a estudar, ou a aceder a certas certificações profissionais que exigiam a escolaridade obrigatória de nove anos, ou, ainda, incentivava-se, através do exemplo, o estudo dos filhos ainda em idade escolar, ou afirmava-se a força de vontade e as capacidades individuais junto de filhos e familiares com diplomas universitários.

As dimensões relacionais, de convívio e de sociabilidade, o ambiente acolhedor e afetivo vivido nos centros, a grande disponibilidade geralmente evidenciada pelos jovens formadores, contribuíram para a motivação dos adultos, a sua mobilização, autoconfiança, capacidade de expressão, a par das atividades de leitura de certas obras literárias, de uma maior atenção ao mundo envolvente, aos jornais, à comunicação social, a certas atividades culturais locais, etc. As aprendizagens relacionadas com o uso do computador, designadamente para a produção do portefólio individual, bem como com o acesso à internet, foram alguns dos mais destacados e valorizados elementos de aprendizagem referidos pelos participantes.

No essencial, foi a valorização pessoal, a procura de reconhecimento pessoal e social, a autoconfiança e a autoestima, a dignidade e um módico de justiça socioeducativa que os adultos buscaram em primeiro lugar. Isto é, dimensões simbólicas e culturais que são indispensáveis em qualquer processo de desenvolvimento pessoal e de revitalização simbólica de contextos sociais, laborais ou familiares em risco, à margem dos quais não é possível uma educação cidadã de adultos, popular, humanista-crítica. E é por essa razão que, ao contrário do discurso oficial, baseado no combate aos défices de qualificações, às lacunas da população ativa e a outros problemas, desvios ou divergências de que certos adultos sofreriam, quais “pacientes” (como diria Freire criticamente) em urgente processo de regeneração, reeducação, reciclagem, a maioria destes adultos respondeu generosamente aos chamamentos políticos, mobilizou-se e inscreveu-se num processo de valorização pessoal e social, mas raramente levou a sério os *slogans* vanguardistas das campanhas publicitárias conduzidas pelo governo. Aí se prometeu ou insinuou, hiperbolicamente, muito mais do que poderia ser cumprido, ou atingido, através de um relevante, mas simples, processo de RVCC, de resto quase sempre profundamente desacompanhado de novas ofertas educativas para adultos recém-certificados.

Em geral, porém, os formadores tendiam a contrariar o discurso dos défices de aprendizagem, sabendo nuns casos, e intuindo noutros, o que de há muito aprendemos em educação de adultos: que a educação e a aprendizagem podem ocorrer a partir do conhecimento anterior, da valorização crítica do local, das suas gentes, culturas e estilos de vida, das suas tradições e da revitalização de todo um capital simbólico que, frequentemente, se encontra esquecido e menosprezado. Não se parte nunca, num contexto de uma educação de adultos democrática e humanista-crítica, das negatividades ou dos défices, mas antes das positivities e dos recursos de que dispomos já, e aqui, para poder alcançar mais, e mais além. Ora isto revelou-se uma contradição no terreno das práticas educativas: como poderia um programa político que partia da teoria dos défices imanentes aos adultos pouco escolarizados, segundo o discurso político que pretendia legitimar a medida, confundindo grosseiramente educação e cultura com escolarização e formação profissional, operar, depois, com base no reconhecimento de saberes e competências que, afinal, os adultos já teriam adquirido, mesmo à margem ou para além da escola?

Como os dados de nossa investigação revelaram, os adultos não desprezaram qualquer oportunidade de conseguir emprego, ou de melhorar a sua situação laboral, ou de poder auferir um maior salário como resultado do processo de RVCC. Mas, de forma madura e realista, típica de quem é capaz de fazer uma certa “leitura do mundo” com um mínimo de conhecimento de experiência feito e de criticidade, nunca se deixaram enganar por aparentes facilidades ou pela promessa de ganhos mais ou menos imediatos, especialmente num contexto de crise e de desemprego estrutural que afetava já os mais escolarizados, por vezes no interior das próprias famílias, com profundos impactos nos seus membros mais jovens e mais academicamente habilitados.

#### 4. NOTA FINAL

De acordo com a investigação realizada (Lima & Guimarães, 2012), pudemos concluir que o melhor que o processo de RVCC, desenvolvido no Norte de Portugal pela associação local estudada, conseguiu obter se prendeu com uma perspectiva de desenvolvimento humano, pessoal e social, favorecendo a construção da autonomia, da autoconfiança, da responsabilidade e da cidadania (algumas das transformações mais referidas pelos empregadores entrevistados), na linha de uma educação básica de adultos que, paradoxalmente, esteve quase sempre ausente dos discursos dos responsáveis pelo Programa. Mesmo quando as dimensões individuais dominaram e, especialmente em certos contextos associativos, as lógicas de educação popular, comunitária e de desenvolvimento local pareciam poder ter sido acionadas, mas raramente o foram. E mesmo admitindo os riscos de instrumentalização, inerentes a uma política nacional em larga escala e com impactos educativos, metodológicos e sociais não negligenciáveis (Barros, 2013).

Paradoxalmente, sob um fundo político de remediação, baseado em défices

e lacunas, na produção de certificações que se previa que pudessem ter impacto na qualificação dos participantes para a competitividade, a produtividade e o emprego, ou seja, sob uma abordagem qualificacionista, típica do modelo vocacionista e de gestão de recursos humanos, foi possível realizar, em vários contextos socioeducativos, uma educação básica de adultos cujos resultados não são de desprezar em termos de contribuição para o exercício da liberdade e da cidadania democráticas. A política de expansão seguida neste domínio, não obstante as suas contradições e o seu carácter híbrido, revelou uma aposta em “mínimos educativos” concentrados na educação e formação para a competitividade (Guimarães, 2013), mas os resultados alcançados são genericamente incompatíveis com essa orientação política, que de resto nem sempre foi congruentemente assumida pelos formadores e, mais generalizadamente, parece ter merecido pouca adesão por parte dos formandos.

Em todo o caso, a valorização dos resultados atingidos pela Iniciativa Novas Oportunidades e a sua utilização como base possível para posteriores oportunidades educativas, aproveitando a mobilização social e educativa conseguida para aumentar as taxas de participação dos adultos em educação e formação, assim cumprindo o ideal de educação permanente, exigiria uma política educativa esclarecida, permanente, que não diabolizasse a educação de adultos como uma espécie de resquício do processo revolucionário de 1974-1975, que admitisse que a educação popular continua a fazer todo o sentido, que, ao menos, seguisse os exemplos de vários países europeus com tradição neste domínio, ou que levasse à prática os compromissos internacionais que assume quando assina declarações da UNESCO, como a relativa à CONFINTEA VI, ou, mais modestamente, que concretizasse as orientações extravocacionistas que ainda são produzidas pela União Europeia.

Entretanto, retornámos já, uma vez mais, às tradicionais intermitências políticas, através de uma nova coligação governamental de direita que, já na oposição, tinha revelado uma profunda desconfiança e discordância quanto à Iniciativa Novas Oportunidades. Desta vez, o XIX Governo Constitucional procurou fundamentar as suas orientações ideológicas, encomendando um estudo independente (Lima & CEG-IST, 2012) que, manifestando total desconhecimento por teorias e políticas educacionais, concluiu objetivamente, e através de sofisticados métodos quantitativos, o que já todas as investigações haviam concluído antes, através de outras metodologias e processos hermenêuticos. Os impactos da Iniciativa Novas Oportunidades e do processo de RVCC foram muito modestos quanto às relações com o mercado de trabalho, designadamente no que concerne à empregabilidade dos adultos e ao aumento das remunerações dos empregados.

Com efeito, tudo seria muito mais fácil se os nexos de causalidade e os efeitos da educação permanente e de adultos fossem fortes e imediatos em termos económicos, ao melhor estilo funcionalista e da teoria do “capital humano”, capazes de superar décadas de políticas de abandono e de intermitências

irresponsáveis, para além do contexto de uma crise económica sem precedentes no regime democrático. Mas como a aprendizagem permanente por parte dos atores políticos governamentais se tem revelado historicamente difícil, provavelmente por efeito das ideologias que obscurecem e velam a realidade, decidiram tais atores insistir e reforçar as lógicas qualificacionistas e técnico-instrumentais, criando uma “Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional” (Decreto-Lei n.º 36/2012) e, mais recentemente, os respetivos “Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional”, colocando definitivamente os processos de Reconhecimento, Certificação e Validação de Competências ao serviço da nova orientação política, aparentemente o único resultado digno de nota e merecedor de continuidade, embora não formalmente reconhecido pelo estudo independente mas, agora, reduzido à condição de um mero instrumento de qualificação de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

- Antunes, F. (2011). Governação, reformas do Estado e políticas de educação em Portugal: pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 92, 3-29.
- Antunes, R. (2013). *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Coimbra: Almedina.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: CIES-ISCTE/Celta Editora.
- 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. (2013). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators: some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. *International Journal of Lifelong Education*, 32 (4), 430-446.
- Beck, U. (2013). *A Europa Alemã: de Maquiavel a “Merkievel” – estratégias de poder na crise do Euro*. Lisboa: Edições 70.
- Braga, R. (2012). *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo
- Carneiro, R. (Dir. e Ed.) (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning. Lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Braga: Publito – Estúdio de Artes Gráficas Lda.
- Flecha, R. (1992). Spain. In P. Jarvis (Ed.), *Perspectives on adult education and training in Europe* (pp. 190-203). Leicester: NIACE.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação para a competitividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Guimarães, P. (2013). Reinterpreting lifelong learning: meanings of adult education policy in Portugal, 1999-2012. *International Journal of Lifelong Learning*, 32 (2), 135-148.
- Lima, F., & CEG-IST (2012). *Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e o desempenho no mercado de trabalho*. Lisboa: Centro de Estudos de Gestão do Instituto Superior Técnico.
- Lima, L. C. (1992). Portugal. In P. Jarvis (Ed.), *Perspectives on adult education and training in Europe* (pp. 178-189). Leicester: NIACE.
- Lima, L. C. (2012a). Educación permanente en tiempos de crisis: volviendo a Freire, Gelpi e Illich. In M. Aparicio Barberán, I. Corella Llopis, P. Aparicio Guadas (Orgs.). *Educación permanente, vida recibida y cambio de civilización* (pp. 41-62). Xàtiva: Ediciones del Crec y Denes Editorial.
- Lima, L. C. (2012b). *Educación a lo Largo de la Vida*. Xàtiva: Ediciones del Crec y Denes Editorial.
- Lima, L. C., Estêvão, M. L., Matos, L., Melo, A., & Mendonça, M. A. (1988). *Documentos*



- preparatórios III. Reorganização do subsistema de educação de adultos.* Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo / Ministério da Educação.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011) *European strategies in lifelong learning: A critical introduction.* Opladen, Germany: Barbara Budrich Publishers.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (Orgs.) (2012). *Percursos educativos e vidas dos adultos. Reconhecimento, validação e certificação de competências numa associação de desenvolvimento local.* Braga: ATHACA/UEA, Universidade do Minho.
- Montaño, C. (2002). *Terceiro setor e questão social.* São Paulo: Cortez.
- Melo, A. (2004). The absence of an adult education policy as a form of social control and some processes of resistance. In L. C. Lima & P. Guimarães (Eds.), *Perspectives on adult education in Portugal* (pp. 39-63). Braga: University of Minho, Unit for Adult Education.
- Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação popular em Portugal, 1974-1976.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, A., Queirós, A. M., Santos Silva, A., Salgado, L., Rothes, L., & Ribeiro, M. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos.* Lisboa: Ministério da Educação.
- PNAEBA (1979). *Trabalhos preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Relatório de síntese.* Lisboa: Direcção-Geral da Educação Permanente.
- Rothes, L. (2009). *A Recomposição induzida do campo de educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Patrão, C., & Durão, A. (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: Um efeito dos Centros Novas Oportunidades.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Smith, A. (1983). *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações, Vol. II.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição.* Porto: Edições Afrontamento.

