

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



Educadores de Adultos no Processo de Reconhecimento e Validação de
Adquiridos Experienciais - Percursos Profissionais, Formação e Identidades

Catarina Isabel Fonseca Paulos

Orientadora: Prof.^a Doutora *Carmen de Jesus Dorcas Cavaco*

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em
Educação, especialidade de Formação de Adultos

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



Educadores de Adultos no Processo de Reconhecimento e Validação de Adquiridos
Experienciais - Percursos Profissionais, Formação e Identidades

Catarina Isabel Fonseca Paulos

Orientadora: Prof.^a Doutora *Carmen de Jesus Dores Cavaco*

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em *Educação, especialidade de Formação de Adultos*

Júri:

Presidente: Doutor Domingos Manuel Barros Fernandes, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Professor Auxiliar
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade da Coimbra;
- Doutora Rosanna Maria Barros Sá, Professora Adjunta
Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve;
- Doutor Rui Fernando de Matos Saraiva Canário, Professor Catedrático Aposentado
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Carmen de Jesus Dores Cavaco, Professora Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães, Professora Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Fundação para a Ciência e Tecnologia, Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/101541/2014

2020

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita desta dissertação foi composto por momentos de entusiasmo, de descoberta e de construção de sentido, mas também de confusão e frustração. No entanto, a apreciação global é a de uma experiência de aprendizagem desafiante e gratificante, que extravasa em muito o trabalho que se apresenta. Foi também um grande salto fora da minha zona de conforto.

Neste processo, o apoio e as orientações da Professora Doutora Carmen Cavaco, minha orientadora científica, foram de um valor incalculável, sem os quais este trabalho não teria conhecido a luz do dia. Como tal, deixo aqui o meu profundo e reconhecido agradecimento. Agradeço também ao Professor Doutor Rui Canário, meu orientador do projeto de investigação durante o Programa de Formação Avançada, cujas sugestões de leitura e orientação foram cruciais no delinear dos primeiros momentos deste trabalho.

No decurso do programa de doutoramento tive a oportunidade de participar em atividades académicas de cariz internacional. A participação nestas atividades traduziram-se em experiências enriquecedoras, de grande aprendizagem, que contribuíram inexoravelmente para a minha formação em Educação de Adultos, e me permitiram educar o meu “olhar”, tornando-o mais crítico e ávido de rigor científico. Agradeço à Professora Doutora Paula Guimarães a oportunidade, o apoio e o incentivo que levaram à consecução destas experiências formadoras.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia agradeço a atribuição da bolsa de doutoramento com a referência SFRH/BD/101541/2014, no âmbito do Fundo Social Europeu e do programa de financiamento POPH, que veio possibilitar, entre setembro de 2015 e setembro de 2017, a dedicação em exclusividade ao processo de escrita, num período em que se estava a tornar difícil a conciliação dos papéis de trabalhadora e de estudante, e a força anímica já começava a vacilar.

A escolha do objeto de estudo nasceu do desejo de encontrar respostas e de conseguir um entendimento mais apurado e crítico sobre a realidade que na altura preenchia o meu quotidiano profissional. Para este processo contribuíram todos os elementos que

povoaram o meu universo profissional, equipa técnico-pedagógica e adultos que frequentaram o Centro Novas Oportunidades. Agradeço ao Dr. José Biscaia, na altura Diretor do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, e à Dra. Manuela Paulo, Coordenadora do Centro Novas Oportunidades do agrupamento, a disponibilidade e o apoio que tornaram possível diversas atividades inerentes ao doutoramento, desde a frequência dos seminários, à realização do trabalho de campo.

Deixo um agradecimento muito sentido a todos os educadores de adultos que aceitaram ser entrevistados, partilharam as suas experiências e retiraram às suas atividades um tempo precioso para estarem comigo, numa altura em que o ritmo de trabalho vertiginoso não era um aliado da partilha.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus pais que me inculcaram o gosto pelo estudo e o valor do “querer saber mais”. E ao Simão por acreditar que eu era capaz, afastando a negritude da dúvida e do desânimo.

RESUMO

A presente investigação, enquadrada no campo das Ciências da Educação, tem por objetivo compreender o percurso profissional, os processos de formação e a identidade profissional de educadores de adultos que trabalharam no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. O estudo estrutura-se em torno de quatro eixos: 1) percursos escolar e profissional dos educadores de adultos; 2) atividades realizadas pelos educadores de adultos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais; 3) processos de formação vividos pelos educadores de adultos relacionados com o desempenho da atividade de profissional de RVC; 4) identidade profissional construída pelos educadores de adultos envolvidos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. A problemática em estudo enquadra-se em contributos teóricos dos campos da educação e formação de adultos, da sociologia da educação e da sociologia das profissões. A investigação filia-se na metodologia qualitativa e os dados empíricos resultaram de entrevistas biográficas a trinta e dois educadores de adultos envolvidos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, a desempenharem a atividade de profissional de RVC.

A maioria dos educadores de adultos entrevistados possui como formação de base licenciaturas no domínio das ciências sociais e humanas. Estes profissionais apresentam percursos profissionais diversificados, ligados à área da sua formação de base, no período que antecede a experiência profissional no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. No exercício da atividade de profissional de RVC estes educadores de adultos asseguram o acompanhamento dos adultos na elaboração e organização do seu portefólio, e promovem o processo de reconhecimento e de validação através da articulação dos adquiridos experienciais do adulto com os elementos dos referenciais. Além disso, asseguram um conjunto de atividades administrativas necessárias ao desenvolvimento do próprio processo. O processo de formação destes profissionais ocorreu, essencialmente, em contexto de trabalho, no confronto com problemas no exercício das suas funções, através de

processos de tentativa-erro, de observação e de partilha de informação com colegas que exercem a mesma atividade, e da reflexão sobre a experiência de trabalho. Os dados empíricos revelam que, fruto da diversidade de socializações escolares e profissionais que tiveram lugar ao longo do percurso biográfico e da precariedade que caracterizou as relações de trabalho, a identidade profissional destes educadores de adultos encontra-se fragmentada.

Palavras-chave: educadores de adultos; reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais; percursos profissionais; processos de formação; identidade profissional.

ABSTRACT

This investigation, in the field of Educational Sciences, has as main aim to understand the professional pathway, training processes and professional identity of adult educators who worked in recognition of prior learning. The study is focused on four axes: 1) academic and professional pathways; 2) activities done by adult educators in recognition of prior learning; 3) training processes of adult educators, with the purpose to understand how they have learned to do their job; 4) professional identity and identity configurations built by adult educators who worked in recognition of prior learning. The issue under study is framed in theoretical contributions from Adult Education and Training, Sociology of Education and Sociology of Professions. The research is based on qualitative methodology, and empirical data are derived from biographical interviews done to thirty two adult educators involved in recognition of prior learning with the job of RPL (recognition of prior learning) Professional.

The majority of adult educators interviewed hold higher education degrees in human and social sciences. These professionals had diverse professional pathways linked to their initial training before they became adult educators. While working as RPL Professionals, these adult educators ensure their adults follow up through the elaboration and organization of their portfolio, they also promote the process of recognition and validation through the articulation of prior learning with the referential elements. Additionally, they ensure a set of administrative activities essential for the development of the process itself. The training process of these professionals occurred, essentially, in work context, through problem solving while exercising their functions, trial and error, reflection about their work experience, observation and information sharing with colleagues who carry out the same activity. The empirical data show that, as a result of the diversity of academic and professional socializations that have taken place along the biographical pathways and the precariousness that characterized labor relations, the professional identity of these adult educators is fragmented.

Keywords: adult educators; recognition of prior learning; professional pathways; training processes; professional identity.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

PARTE I – CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E ENQUADRAMENTO

TEÓRICO.....	9
--------------	---

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA	11
----------------------------------	----

1.1. Problemática do estudo.....	11
----------------------------------	----

1.1.1. Pressupostos epistemológicos	11
---	----

1.1.2. Justificação da investigação.....	18
--	----

1.1.3. Objetivos e questões de pesquisa.....	20
--	----

1.2. Procedimentos metodológicos da investigação	22
--	----

1.2.1. Método.....	22
--------------------	----

1.2.2. Dispositivo de recolha, tratamento e análise de dados	30
--	----

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A DEFINIÇÃO DO CAMPO, O PROCESSO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA.....	39
---	----

2.1. Educação de adultos: Contributos para a clarificação de um campo de práticas	39
--	----

2.2. Formação: Processo de transformação que decorre do eu, dos outros e do mundo	49
---	----

2.3. A formação experiencial: O papel da experiência na formação	53
--	----

2.4. O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais	60
---	----

CAPÍTULO III

O EDUCADOR DE ADULTOS NO RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS.....	79
---	----

3.1. Educador de adultos e formador de adultos: Da flutuação terminológica à escolha de uma opção	79
--	----

3.2. O educador de adultos: Diversidade de papéis, de qualificação e de situação de trabalho	86
3.3. Educadores de adultos em Portugal	93
3.4. O educador de adultos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais: O caso do profissional de RVC	97

CAPÍTULO IV

O TRABALHO E AS PROFISSÕES: PERSPETIVAS TEÓRICAS	107
4.1. O trabalho, as mutações e incertezas atuais	107
4.2. As profissões: Diferentes perspetivas	115
4.3. A profissionalização	126
4.4. A profissionalização da educação de adultos	132
4.5. Atividade profissional e saberes	143

CAPÍTULO V

IDENTIDADE PROFISSIONAL: ABORDAGENS TEÓRICAS	151
5.1. Abordagens sobre a identidade	151
5.2. Trabalho e identidade: Das identidades no trabalho às formas identitárias	158
5.3. Identidade profissional: Contributos de algumas investigações	162

PARTE II – EDUCADORES DE ADULTOS: PERCURSOS PROFISSIONAIS, FORMAÇÃO E IDENTIDADES	169
---	-----

CAPÍTULO VI

EDUCADORES DE ADULTOS: PERCURSOS PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO	171
6.1. Dados sociográficos	171
6.2. Formação de base	176
6.3. Formação profissional contínua	179
6.4. Formação experiencial	195
6.5. A atividade de profissional de RVC	202
6.6. Percurso profissional anterior	212

CAPÍTULO VII

A ATIVIDADE DE PROFISSIONAL DE RVC	219
7.1. Atividades pedagógicas	221
7.2. Atividades relacionais	232
7.3. Atividades administrativas	236

CAPÍTULO VIII

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE ADULTOS:

DIVERSIDADE E COMPLEXIDADE	239
8.1. Fragmentação da identidade profissional dos educadores de adultos	240
8.1.1. Os “psicólogos”	242
8.1.2. Os “professores”	249
8.1.3. Os “educadores”	254
8.1.4. Os “nômadas”	262
8.2. Identidade atribuída: Contributos dos contextos profissional e social	272

CONCLUSÃO.....	281
----------------	-----

REFERÊNCIAS	299
-------------------	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Tipologia dos CNO dos profissionais de RVC entrevistados.....	172
Figura 2 – Sexo dos profissionais de RVC entrevistados.....	173
Figura 3 - Idade dos profissionais de RVC entrevistados	176
Figura 4 - Formação de base dos profissionais de RVC entrevistados	177
Figura 5 - Formação contínua dos profissionais de RVC entrevistados.....	180
Figura 6 - Experiência profissional anterior e como profissional de RVC (n.º de anos)	203

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Profissionais de RVC - dados sociográficos	173
---	-----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Guião de entrevista aos profissionais de RVC

Anexo B – Análise de conteúdo das entrevistas

(Disponíveis em CD-ROM)

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ - Agência Nacional para a Qualificação
ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APAV - Associação Portuguesa de Apoio à Vítima
CENFIC - Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Sul
CET - Curso de especialização tecnológica
CNO - Centro Novas Oportunidades
CQEP - Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional
DGFV - Direção-Geral de Formação Vocacional
EFA - Educação e formação de adultos
FPIF - Formação pedagógica inicial de formadores
IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional
IPSS - Instituição particular de solidariedade social
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
POPH - Programa operacional potencial humano
PROALV - Agência Nacional de Aprendizagem ao Longo da Vida
QREN - Quadro de referência estratégica nacional
RVCC - Reconhecimento, validação e certificação de competências
TDE - Técnico de diagnóstico e encaminhamento
TIC - Tecnologias da informação e comunicação
UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (em português: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

INTRODUÇÃO

A presente investigação tem por objetivo compreender o percurso profissional e o processo de formação de educadores de adultos, envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Este estudo enquadra-se na área científica das Ciências da Educação, mais especificamente no domínio da educação de adultos. A educação de adultos é um “campo de práticas educativas e, simultaneamente, um campo de reflexão e de investigação” (Canário, 2008, p. 19). Ao longo deste trabalho entendemos que a educação e a formação são processos “largos e multiformes que se confundem com o processo de vida de cada indivíduo” (Canário, 2008, p. 11) e, nesse sentido, defendemos que sempre existiu educação de adultos. Contudo, Canário (2008) refere que “a difusão das práticas educativas dirigidas a adultos é acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos” (p. 13), o qual se faz notar em três planos. Em primeiro lugar, no plano das práticas educativas, ao nível das finalidades, modos e participantes. Em segundo lugar, em termos da diversidade de instituições envolvidas. Por último, ao nível da figura do educador “a caminho de processos de profissionalização” (p. 13).

A investigação centra-se no estudo dos percursos profissionais, dos processos de formação e da identidade profissional de educadores de adultos, que assumiram a atividade de profissional de RVC, no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Os profissionais de RVC são entendidos neste trabalho enquanto educadores de adultos, porquanto acompanham os adultos pouco escolarizados no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. No exercício da sua atividade profissional, estes educadores de adultos desempenham um conjunto de funções relacionadas com a organização e gestão do processo, com o acompanhamento dos adultos na elaboração do portefólio, nomeadamente, no apoio à reflexão, à seleção de momentos e situações, à explicitação e à escrita do seu percurso de vida e dos seus adquiridos experienciais. Estes educadores de adultos têm um papel central no processo de reconhecimento e validação através da articulação entre os adquiridos experienciais do adulto e os elementos que constam nos referenciais.

As políticas públicas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, apesar de fundamentadas em pressupostos e metodologias que permitem a valorização das pessoas e dos seus saberes (Cavaco, 2012), seguem também lógicas orientadas para a gestão de recursos humanos e para o crescimento económico (Canário, 2003; Fernández, 2006), conduzindo-nos ao questionamento do papel da educação na sociedade, entendida nas dimensões formal, não formal e informal (Pain, 1990). O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é uma prática educativa implementada em Portugal no início do século XXI, que surgiu de um conjunto de influências a vários níveis. Por um lado, recebeu a influência do movimento da educação popular em Portugal, através do reconhecimento que a aprendizagem ocorre em todos os tempos e espaços de vida, sendo importante reconhecer e validar essas aprendizagens para evitar querer ensinar aos adultos o que já sabem (Cavaco, 2009a). A emergência desta prática educativa sofreu a influência da V conferência de educação de adultos da UNESCO, que no âmbito da promoção do direito ao trabalho e à aprendizagem de adultos relacionada com o trabalho, propôs o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos por via informal (UNESCO, 1998). Neste sentido, apesar das propostas sobre o reconhecimento de adquiridos experienciais serem “muito vagas” (Cavaco, 2009a, p. 138) e surgirem “diluídas entre muitas outras” (Cavaco, 2009a, p. 138), este processo aparece associado, por um lado, à progressão de estudos no ensino formal e, por outro lado, a questões ligadas ao acesso ao emprego e à formação de carácter profissionalizante. Por outro lado, o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é subsidiário da adoção de políticas educativas influenciadas pela perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida* (Canário, 2003). Os documentos orientadores da perspectiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, nomeadamente, o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, elaborado pela Comissão Europeia em 2000, revelam a importância de se investir em políticas públicas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais (Cavaco, 2009a).

Em 2001, em Portugal, foi criada uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, dando-se início a uma prática educativa assente na valorização dos percursos de vida dos adultos e das aprendizagens decorrentes de processos de educação não formal e informal (Canário, 2006a). O reconhecimento e a validação de adquiridos experienciais assentam em dois pressupostos (Cavaco, 2012). Por um lado, considera-se que há uma continuidade entre

a experiência e a aprendizagem (Dewey, 1960), assumindo-se que a experiência pode conduzir à aprendizagem (Josso, 1991), aparecendo o indivíduo como protagonista do processo de aprendizagem (Canário, 2006a, 2008), alargando-se a perspetiva do processo educativo, cada vez mais distante da visão da educação bancária criticada por Freire (1987). Por outro lado, assume-se a importância de reconhecer e validar os saberes que as pessoas adquirem através da formação experiencial (Cavaco, 2012; Pires, 2007), evitando-se ensinar o que as pessoas já sabem (Canário, 2008). Estas práticas educativas contribuíram para aumentar a diversidade e a complexidade do campo da educação de adultos, o que teve consequências na reconfiguração do campo profissional dos educadores de adultos, nomeadamente, a alteração do papel dos formadores, e o surgimento de educadores de adultos responsáveis pelo desenvolvimento de novas atividades, como é o caso dos profissionais de RVC (Cavaco, 2007). Entre os profissionais de RVC, por um lado, temos educadores de adultos que transitaram de outras ocupações profissionais no campo educativo e, portanto, já familiarizados com questões ligadas à educação e, por outro lado, temos educadores de adultos que não possuem qualquer tipo de experiência profissional ou apresentam uma experiência em domínios que não se relacionam com a educação. Loureiro (2012) vem alertar para a necessidade de se estudar “de forma mais continuada” (p. 127) os novos contextos educativos que têm surgido e os atores que trabalham nestes campos de práticas. A investigação centra-se na análise dos percursos profissionais, dos processos de formação e da identidade profissional de educadores de adultos que desempenharam a atividade de profissional de RVC, num contexto social marcado pela flexibilidade e precariedade do mercado de trabalho (Bauman, 2001; Méda, 1999; Pais, 2005), e pela descontinuidade das políticas públicas de educação de adultos que têm sido implementadas, nas últimas décadas, em Portugal (Lima, 2008).

Os educadores de adultos envolvidos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais detêm uma função essencial no reconhecimento dos saberes e capacidades dos adultos, assim como na validação desses saberes, estabelecendo a sua ligação com os elementos dos referenciais, o que tem consequências na promoção da autoestima do adulto e, por vezes, na reconciliação da pessoa com o seu percurso de vida (Pires, 2007). O caráter inovador e a complexidade do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais suscitam questões sobre a formação destes educadores de adultos (Cavaco, 2009a), que

atuam num processo novo e complexo, com metodologias de trabalho inovadoras, no contexto de uma atividade, essencialmente, relacional (Demailly, 2008; Wittorski, 2014). Partindo da aceção de Caspar (2007) que “formar-se” é “querer transformar-se constitui, sobretudo, um caminho, uma viagem interior” (pp. 92-93), com a investigação procura-se analisar os processos de formação dos educadores de adultos, isto é, compreender como é que aprenderam a desempenhar uma atividade profissional nova e complexa, que mobiliza saberes do campo da educação de adultos, área que para alguns dos educadores de adultos era, até ao início do desempenho da atividade de profissional de RVC, desconhecida. Nesta investigação entende-se que a experiência, encarada como “um processo interno ao sujeito” (Canário, 2008, p. 109), constitui o principal meio de aprendizagem dos educadores de adultos, sujeitos da pesquisa. Neste sentido, a experiência e a reflexão sobre a experiência permitem a formalização de “saberes implícitos e não sistematizados” e a “experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem” (Canário, 2008, p. 109). O indivíduo, no confronto e articulação com a ação, vai selecionando, organizando e interpretando a informação, os contextos e as pessoas, criando sentido, e neste processo, utiliza-se a si próprio como recurso, autoconstruindo-se. A formação experiencial encontra-se, por isso, nos antípodas da conceção “cumulativa, molecular e transmissiva própria da forma escolar tradicional” (Canário, 2008, p. 110), característica da formação que tem lugar em contextos formais.

Considera-se que estes educadores de adultos, por meio da sua atividade profissional, desenvolveram formas identitárias, as quais constituem formas socialmente legítimas de se definirem a si próprios e de serem reconhecidos pelos outros (Dubar, 1994a). A identidade é construída pelos indivíduos no decurso dos seus percursos de vida, na interação com os outros e com a sociedade (Correia, 2006; Mendes, 2005), sendo concetualizada como um elemento distintivo de um coletivo, grupo ou categoria profissional, o qual permite que os indivíduos sejam identificados pelos outros, mas também se identifiquem face aos outros (Dubar, 1994a). Concebemos a identidade como um processo dinâmico e mutável, em permanente reconstrução, subsidiário das experiências de vida vivenciadas pelos indivíduos e dos contextos sociais onde se movem. Partimos da diferenciação clássica entre identidade pessoal e identidade social, fruto de abordagens teóricas provenientes fundamentalmente dos campos da Psicologia e da Sociologia, para nos centrarmos na análise da identidade social, direcionada para o

mundo socioprofissional. Neste sentido, defendemos que a identidade profissional é uma identidade social centrada no domínio profissional, fruto de sucessivas socializações (Dubar, 1997a, 1997b, 2003; Gentili, 2005; Sainsaulieu, 2001). Partindo da conceção de identidade proposta por Dubar (1997b), analisamos a identidade profissional de educadores de adultos que trabalharam no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, construída através de um processo de articulação dinâmico entre a dimensão biográfica traduzida na identidade para si e a dimensão relacional transfigurada na identidade para o outro. Neste sentido, a identidade profissional dos educadores de adultos é analisada recorrendo às representações que têm sobre si próprios e sobre o trabalho que executam, num processo de articulação permanente entre a identidade “real”, a imagem que construíram sobre si, e a identidade “virtual”, atribuída pelos atores sociais e instituições com que interagem e que fazem parte do seu quotidiano profissional e social (Goffman, 1988). A construção da identidade profissional resulta da transação entre dois processos, o pessoal e o relacional, é moldada pelas trajetórias de vida, nomeadamente pela formação de base e pelos percursos profissionais, onde se cruzam o passado, o presente e o futuro. Neste sentido, Tavares (2007) destaca o modo como a educação escolar e os contextos de trabalho influenciam a construção das identidades profissionais. Na investigação que se apresenta procuramos compreender a influência da formação de base, da formação contínua e dos percursos profissionais na construção da identidade profissional, tendo como ponto de partida os sentidos apreendidos nos discursos biográficos dos educadores de adultos.

É com base num olhar alicerçado em contribuições teóricas provenientes de diferentes campos disciplinares, fenómeno que caracteriza a investigação em Ciências da Educação, que nos propomos analisar os percursos profissionais, os processos de formação e a identidade profissional dos educadores de adultos, envolvidos na prática educativa do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. A investigação realizada filia-se na metodologia qualitativa e a análise tem como base as narrativas provenientes de entrevistas biográficas, realizadas a educadores de adultos, que desempenharam a atividade de profissional de RVC.

Na tese optou-se por utilizar a terminologia *adquiridos experienciais* em detrimento de *competência*, atendendo ao “carácter contingente e complexo das competências” (Cavaco, 2009c, p. 80). O termo *adquiridos experienciais* remete para o conjunto de

experiências de vida do indivíduo, engloba os conhecimentos e os saberes-fazer cognitivos, técnicos e comportamentais resultantes de experiências pessoais, sociais e profissionais e de percursos formativos iniciais e contínuos (Farzad & Paivandi, 2000). Farzad e Paivandi (2000) consideram que no contexto dos dispositivos de reconhecimento e validação, o termo *adquiridos* está associado aos “adquiridos por via da experiência, em oposição aos que decorrem de formações escolares” (p. 62). Esta formulação remete para a ideia de que os indivíduos realizam aprendizagens significativas e válidas fora dos sistemas educativo e formativo, de natureza formal, o que enfatiza a importância do que se aprende, em detrimento dos contextos onde decorre a aprendizagem e dos métodos utilizados. O termo *competência* compreende “definições muito variáveis conforme os autores” (Jobert, 2001, p. 232), no entanto é possível encontrar alguns consensos. Conforme refere Bellier (2001), a competência “não existe *de per se*, independentemente da actividade, do problema a ser resolvido, do uso que dela se faz” (p. 243), encontrando-se ligada a uma ação e a um contexto, e pode incluir “um pouco de saber, muito de saber-fazer e frequentemente - mas não sempre - de saber-estar” (p. 244). Bellier (2001) refere que a competência “permite agir e/ou resolver problemas profissionais de forma satisfatória num contexto particular ao mobilizar diversas capacidades de maneira integrada” (p. 244). Ora, o facto de a competência estar ligada a uma ação concreta e a um contexto específico “coloca problemas na avaliação de competências nos Centros Novas Oportunidades, desde logo porque o processo de reconhecimento e validação ocorre diferido no tempo” (Cavaco, 2009c, p. 88). Acresce ainda o facto de o processo fundamentar-se unicamente na avaliação de recursos, ou seja, de conhecimentos, saberes e capacidades, o que constitui uma limitação, porquanto não é possível “captar com rigor a competência” (Cavaco, 2009c, p. 90). Como forma de fazer face às “dificuldades, problemas e desafios, que se colocam à avaliação de competências” (Cavaco, 2009c, p. 90), defende-se que é mais adequado designar o processo por reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Neste sentido, falamos em reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais sempre que fazemos referência ao processo, apesar de utilizarmos o termo *competência* sempre que este faz parte da designação dos centros onde estes processos começaram a ser implementados e dos referenciais utilizados nos procedimentos de validação, por ser essa a terminologia usada em documentos oficiais.

A tese encontra-se dividida em duas partes. A primeira parte é composta pela construção do objeto de estudo, pela explicitação das opções teórico-metodológicas e pela revisão da literatura. A segunda parte apresenta uma descrição dos dados empíricos recolhidos no âmbito da investigação, a sua interpretação e as principais conclusões. A primeira parte inclui cinco capítulos. O capítulo I aborda os pressupostos epistemológicos que orientaram a investigação, as razões que conduziram à escolha do objeto empírico, os objetivos e questões de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados, nomeadamente a abordagem metodológica qualitativa, a entrevista biográfica como instrumento de recolha de dados e a análise de conteúdo, para se efetuar a organização e a sistematização dos dados recolhidos. No capítulo II, num primeiro momento, problematiza-se a utilização das expressões *educação de adultos* e *formação de adultos* e a sua filiação em perspetivas teóricas diferentes. Num segundo momento, aborda-se a formação, processo intrínseco ao ser humano, de caráter difuso, que ocorre em vários contextos educativos ao longo da vida, e em seguida desenvolve-se uma modalidade específica de formação - a formação experiencial. Num terceiro momento, apresenta-se o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, prática educativa inovadora. No capítulo III aborda-se as expressões *educador de adultos* e *formador de adultos*, explica-se a opção efetuada pelo termo *educador de adultos* e caracteriza-se o educador de adultos, em especial, os educadores de adultos no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. No capítulo IV descreve-se, num primeiro momento, a forma como o trabalho tem sido vivenciado ao longo do tempo, sobretudo a partir do início do século XX. Num segundo momento apresenta-se o modo como as profissões têm sido concetualizadas, sobretudo a partir do século XX, recorrendo, para tal, a contributos teóricos da Sociologia das Profissões e explora-se a problemática da profissionalização da educação de adultos. No último ponto do capítulo aborda-se a atividade profissional e os saberes. O capítulo V apresenta, numa primeira parte, o conceito de identidade, e numa segunda parte, problematiza-se a identidade profissional construída a partir de processos de socialização que têm lugar em diversos contextos socioprofissionais.

A segunda parte é composta pelos capítulos VI, VII, VIII, que reúnem os resultados empíricos obtidos com a realização de entrevistas biográficas e pela conclusão. No capítulo VI apresenta-se uma caracterização dos educadores de adultos envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, ao nível da idade,

sexo, formação inicial, processos de formação e percurso profissional. O capítulo VII descreve a atividade desenvolvida pelos profissionais de RVC, ao nível das tarefas executadas e das responsabilidades assumidas. No capítulo VIII aborda-se a identidade profissional dos educadores de adultos que trabalharam em processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, partindo-se da conceção de que a identidade profissional é construída e reconstruída a partir de socializações que têm lugar num ambiente caracterizado pela incerteza. Por último, na conclusão sistematizam-se elementos sobre os percursos profissionais, os processos de formação e a identidade profissional dos educadores de adultos envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Na tese, no que diz respeito às referências bibliográficas, utiliza-se o estilo APA, 6ª edição (American Psychological Association, 2013).

**PARTE I – CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E
ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA

1.1. Problemática do estudo

1.1.1. Pressupostos epistemológicos

Neste ponto dedicado à construção do objeto de estudo e da problemática vamos abordar, num primeiro momento, os pressupostos epistemológicos que orientam a investigação empírica. A seguir desenvolvemos dois pressupostos epistemológicos: a relevância da interdisciplinaridade na construção do conhecimento científico das Ciências da Educação, e a importância da subjetividade na construção do saber científico. Posteriormente explicitamos os motivos que estiveram na base da escolha do objeto de estudo, os objetivos e as questões de investigação.

Este estudo insere-se no domínio das Ciências da Educação, mais particularmente, no campo da Educação de Adultos. Em termos teóricos, para a construção da problemática e para o seu enquadramento, recorreu-se a contributos de várias áreas das Ciências Sociais, com particular enfoque da Sociologia da Educação e da Sociologia das Profissões. As Ciências da Educação surgiram num quadro de recomposição das Ciências Sociais, que teve lugar a seguir à Segunda Guerra Mundial, orientado para uma crescente especialização científica, potenciada pelo crescimento económico deste período. A investigação no seio das Ciências Sociais conheceu uma forte expansão na segunda metade do século XX, que conduziu a uma especialização crescente, embora acompanhada por processos de interação frequentes entre as diferentes áreas disciplinares, que conduziram por um lado “à diversidade e diferenciação global do campo institucional das ciências sociais” (Canário, 2005, p. 23) e, por outro lado, a um

aumento da “diversidade e heterogeneidade internas a cada disciplina” (p. 23). Neste contexto surgiram áreas disciplinares novas que congregaram “investigadores com formações académicas originais muito diversas” (Canário, 2005, p. 23) como é o caso das Ciências da Educação. Estas novas áreas disciplinares vão utilizar uma “multiplicidade de referências” (Canário, 2005, p. 24), socorrendo-se de vários olhares e de vários níveis de análise sobre o social, constituindo, esta diversidade, uma riqueza no seu processo de afirmação e de legitimação.

Charlot (2006) refere que as Ciências da Educação têm uma realidade institucional, administrativa e organizacional, mas não possuem uma existência epistemológica específica. Segundo o autor, as Ciências da Educação são

“um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos.” (Charlot, 2006, p. 9)

Contudo, este carácter mestiço das Ciências da Educação referido por Charlot (2006) pode constituir a sua essência epistemológica porque a investigação científica contemporânea ganha com o recurso a uma matriz interdisciplinar, sendo o objeto de pesquisa perspectivado à luz de diferentes ciências (Ferrarotti, 2013). As Ciências da Educação não formam um domínio fechado sobre si próprio, pelo contrário, recebem subsídios das diferentes disciplinas no que concerne à análise dos fenómenos educativos (Mialaret, 1980), sendo na sua essência, um domínio interdisciplinar.

A importância da interdisciplinaridade na construção do conhecimento científico das Ciências da Educação constitui o primeiro pressuposto epistemológico que orientou a investigação empírica. A interdisciplinaridade das Ciências da Educação é uma especificidade a que vários autores recorrem para caracterizar este domínio científico. As Ciências da Educação recorrem ao conhecimento científico desenvolvido a partir de quadros disciplinares reconhecidos, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Economia, entre outros (Berger, 2009), proporcionando uma articulação de várias áreas de saber, para a compreensão e construção de um conhecimento científico sobre os fenómenos educativos.

A constituição das Ciências da Educação como área científica independente resultou “de um conjunto de saberes e de práticas profissionais” e “da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas” (Canário, 2005, p. 25), como é o caso da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia, da História, da Antropologia e da Economia. Estrela (2007) reporta-se às Ciências da Educação como o estudo de fenómenos educativos, a partir deles próprios e recorrendo aos conhecimentos de outras disciplinas para uma “leitura pedagógica ou educativa das situações” (p. 34).

Charlot (1995) refere que fruto da interdisciplinaridade, as Ciências da Educação estão particularmente vocacionadas para a análise das práticas educativas. Na sua perspetiva, as Ciências da Educação estudam o Homem no triplo ponto de vista da sua hominização, da sua socialização e da sua personalização (Charlot, 2001), com o recurso aos saberes provenientes da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da História, da Filosofia, da Ciência Política e das Neurociências, entre outras. De acordo com o autor, o objeto de pesquisa pode ser construído a partir de uma destas dimensões ou integrar as três dimensões referidas, sendo que a especificidade das Ciências da Educação reside no tipo de questionamento e da análise dos fenómenos educativos numa perspetiva interdisciplinar, e não no objeto ou métodos utilizados.

As Ciências da Educação recorrem a conhecimento produzido, por um lado, pela investigação em áreas disciplinares diversas e, por outro lado, pelos atores implicados nas práticas educativas, constituindo um conhecimento de natureza mais empírica, por derivar da reflexão sobre as práticas profissionais no campo da educação (Charlot, 2001). Neste sentido, Canário (2005) refere que as Ciências da Educação têm um carácter interdisciplinar, e estão “estritamente imbricadas com saberes e terrenos profissionais” (p. 25). O campo disciplinar das Ciências da Educação é caracterizado por várias especificidades (Canário, 2005). Uma primeira especificidade deriva da forma como este campo disciplinar articula o “olhar” (Canário, 2005, p. 26) e o posicionamento face a um “território de factos sociais” (Canário, 2005, p. 26). Neste sentido, a investigação em educação é feita “não a partir de um saber constituído do exterior” (Canário, 2005, p. 27), mas a partir do seu interior, em estreita relação com o objeto em estudo, numa lógica de aproximação entre o “observador e o objecto observado” (Canário, 2005, p. 27), substituindo-se “uma epistemologia do ‘olhar’ por uma epistemologia da ‘escuta’ ” (Canário, 2005, p. 27), perspetiva que está nos

antípodas do paradigma dominante referido por Santos (1997), de matriz positivista¹. Uma segunda especificidade decorre do carácter plural das Ciências da Educação conduzir a que a investigação nesta área seja efetuada à luz de um referente disciplinar múltiplo, fazendo apelo a uma “pluralidade de perspectivas e mesmo de linguagem distintas” (Canário, 2005, p. 27). A terceira especificidade prende-se com o carácter mestiço das Ciências da Educação referido por Charlot (2006), e, neste sentido, não ser possível dissociar a “investigação em educação das práticas que constituem o seu objeto” (Canário, 2005, p. 27). Isto é, torna-se difícil separar a produção do saber do processo de tomada de decisão, o que se reflete na facilidade com que se podem confundir os “papéis de investigador, de perito ou de consultor” (Canário, 2005, p. 27). Decorrente desta característica do campo disciplinar das Ciências da Educação deriva a quarta especificidade, que diz respeito ao facto da investigação em educação ter como objetivo produzir conhecimento sobre um campo no qual incidem dois tipos de debates: o filosófico e o político. Neste sentido, produzem-se saberes cujas finalidades são testadas e são logo utilizados como recursos na prática, criando uma racionalidade própria caracterizada por uma lógica de circularidade entre os pólos dos saberes, das práticas e das finalidades. De acordo com Canário (2005), do ponto de vista epistemológico, as Ciências da Educação podem ficar fragilizadas ao “serem postos em jogo, ao mesmo tempo, saberes, finalidades e práticas” (p. 28). A quinta especificidade reporta-se à forma como as Ciências da Educação constroem os objetos de investigação. O que distingue as Ciências da Educação de outras áreas científicas não é propriamente o objeto ou o método, mas a forma como questiona a realidade do campo de prática que estuda, podendo construir objetos de investigação a partir de uma ou das três dimensões do Homem referidas por Charlot (2001): hominização, socialização e personalização.

As Ciências da Educação utilizam os meios e os métodos que as ciências humanas têm à sua disposição, e procuram “ ‘explicar’ e ‘compreender’ a complexidade e multireferencialidade dos fenómenos educativos, e, ao mesmo tempo, construir de

¹ O paradigma dominante, também designado modelo de racionalidade científica, postula o rigor científico assente no rigor da matemática, privilegia os métodos quantitativos, e visa a obtenção de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. A este propósito, Santos (1997) refere que o rigor científico “é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenómenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza” (p. 32). Em oposição ao paradigma dominante, surge o paradigma emergente (Santos, 1997), de vocação anti positivista, assente numa tradição filosófica fenomenológica e hermenêutica, reivindicando a especificidade do estudo da sociedade, utilizando para tal uma abordagem compreensiva da mesma.

forma progressiva, inter e transdisciplinarmente, um património de saberes ao dispor das práticas” (Amado, 2013, p. 27). Canário (2005) salienta que as Ciências da Educação correspondem, atualmente, a uma “realidade inquestionável” (p. 26), concretizando-se numa comunidade com instrumentos e rituais próprios, como é o caso de associações, revistas e congressos, numa presença significativa em termos de ensino superior e num conjunto de atividades de investigação nesta área científica. Canário (2005) acrescenta que as Ciências da Educação são capazes de produzir um conhecimento “rigoroso, específico, pertinente” (p. 29) relativamente a um campo social e profissional, possuidor de uma “racionalidade própria” (p. 29). Tendo em consideração o carácter interdisciplinar da construção do saber em Ciências da Educação, nesta investigação sobre os educadores de adultos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, procurámos construir um quadro teórico sustentado em conhecimentos resultantes de várias áreas do saber, que possa dar um contributo para compreender a complexidade inerente ao objeto de estudo.

Um segundo pressuposto epistemológico que norteou o trabalho de investigação ao nível da construção do objeto de estudo, do planeamento da investigação, da seleção do instrumento de recolha de dados e da análise dos dados foi o reconhecimento da subjetividade na construção do saber científico. Consideramos que os objetivos delineados, as questões de investigação formuladas, a metodologia escolhida e a análise realizada dependem do quadro teórico e do percurso de vida do investigador. Neste sentido, a escolha do tema de investigação sobre o qual se debruça o presente trabalho é influenciada pelo percurso profissional e pelos interesses da investigadora, aspeto que será desenvolvido no ponto seguinte deste capítulo. Consideramos que o processo de investigação está sempre associado ao percurso de vida pessoal e social do investigador, aos seus valores e crenças, caso contrário “as nossas investigações (...) constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio” (Santos, 1997, p. 53). Este pressuposto é assumido pelo paradigma emergente no campo das ciências (Santos, 1997), de acordo com o qual o “carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido” (p. 53). Neste sentido, Santos (1997) refere que “todo o conhecimento científico é auto conhecimento” (p. 52), na medida em que no processo de investigação o conhecimento é descritivo, compreensivo e próximo do objeto investigado, “que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (p. 53). Como tal, a subjetividade é inerente ao processo de construção do saber científico,

fazendo parte deste em diferentes momentos e com os diferentes atores sociais envolvidos.

A subjetividade também é assumida e valorizada através da opção metodológica. Como técnica de recolha de dados utilizou-se a entrevista biográfica a trinta e dois profissionais de RVC. De acordo com Ferrarotti (2010), o método biográfico, no qual a entrevista biográfica se inscreve, “pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento” (p. 36). A entrevista biográfica é subjetiva a vários níveis, na medida em que a realidade social é lida “do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado” (Ferrarotti, 2010, p. 36) e baseia-se em elementos e materiais de natureza autobiográfica expostos “às inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra” (p. 36).

A entrevista biográfica é “uma interação social completa” (Ferrarotti, 2010, p. 46), durante a qual estão presentes “um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos” (p. 46), mas também tensões e conflitos, quer da parte do entrevistador, quer do entrevistado. A subjetividade deriva das “formas e conteúdos” (Ferrarotti, 2010, p. 46) da entrevista biográfica, elementos que não se reproduzem da mesma forma no tempo e no espaço, embora o entrevistador e o entrevistado se mantenham. A dinâmica que se gera durante uma entrevista é fruto da “interação que serve de campo social à comunicação” (Ferrarotti, 2010, p. 46), inscrevendo-se “no quadro de uma reciprocidade relacional” (p. 46). A subjetividade está presente na medida em que a narrativa produzida pelo entrevistado, num dado momento, não seria de forma alguma a mesma se ocorresse num outro período temporal e num espaço diferente. Para além disso, a forma como o entrevistado se expressa e encadeia os vários elementos da sua narrativa sofrem a influência do entrevistador-interlocutor, da forma como se apresenta perante o entrevistado, do modo como introduz a temática sobre a qual se centra a entrevista, das suas características de personalidade, valores, tensões e conflitos implícitos. Por outro lado, o conteúdo da entrevista também depende da forma como o entrevistado (re)elabora a sua experiência naquele momento.

Durante a entrevista, entrevistador e entrevistado influenciam-se mutuamente, o que leva Ferrarotti (2010) a referir que, o observador, leia-se entrevistador, se encontra implicado no campo do seu objeto e o indivíduo entrevistado “longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento em função do comportamento do seu

observador” (p. 49). Este processo de natureza circular e recíproca inviabiliza “qualquer conjuntura de conhecimento objetivo” (Ferrarotti, 2010, p. 49). Neste sentido, o conhecimento não tem o entrevistado por objeto, “mas sim a interação inextricável e recíproca” (p. 49) que se estabelece entre os dois elementos da díade que é constituída no decorrer da entrevista biográfica, isto é, entre o entrevistador e o entrevistado, que se configura nos trinta e dois educadores de adultos. A entrevista biográfica constitui um “espaço de relacionamento” (Delory-Momberger, 2016, p. 143), onde a fala dos atores e a interação social ocupam um papel central. Neste sentido, a entrevista biográfica “não constitui apenas um relato de experiências vividas” (Ferrarotti, 2013, p. 59), é também uma “*microrrelação* social” (Ferrarotti, 2013, p. 59), caracterizada por uma interação social complexa, um sistema de papéis e de expectativas, normas e valores implícitos. Não obstante, da relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado é produzido conhecimento, “a dois por meio da intersubjetividade” (Ferrarotti, 2010, p. 49) da interação.

A subjetividade está também presente ao nível da análise que o investigador efetua em relação aos discursos produzidos durante as entrevistas biográficas, na medida em que valoriza determinados aspetos do discurso em detrimento de outros, e dos extratos das entrevistas que são selecionados para ilustrar as categorias e as subcategorias definidas.

Em suma, a subjetividade está presente no processo de formulação dos objetivos e questões a serem investigadas, no desenho da investigação, na escolha dos métodos e instrumentos, na recolha e na análise de dados, uma vez que para este processo contribuem a experiência de vida e um conjunto de fatores individuais do investigador, ao nível das suas crenças, expectativas e valores. A subjetividade está também presente ao nível do objeto investigado e das pessoas entrevistadas, cuja forma de organização do discurso e de partilha das percepções e olhares sobre o mundo depende do contexto social, cultural e espaço-temporal, das características do investigador, da relação criada com o entrevistador, e de um conjunto de fatores individuais e sociais tais como crenças, expectativas, valores, personalidade, integração social, satisfação pessoal e profissional. O facto da subjetividade estar presente ao longo de diferentes momentos da investigação constitui, em nosso entender, uma dimensão positiva, uma vez que permite estudar os fenómenos sociais e educativos, respeitando e procurando compreender a sua complexidade e especificidade.

1.1.2. Justificação da investigação

A presente investigação foi influenciada pela motivação de compreender dimensões da minha vida profissional, na tentativa de dar resposta a algumas questões que foram surgindo, decorrentes da prática profissional como educadora de adultos, no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. No início de junho de 2008, iniciei funções num Centro Novas Oportunidades, num agrupamento de escolas localizado na área metropolitana de Lisboa, inicialmente como técnica de diagnóstico e encaminhamento e, posteriormente, como profissional de RVC. Enquanto técnica de diagnóstico e encaminhamento tinha como principal função elaborar um diagnóstico e encaminhar o adulto para a oferta de educação e formação mais adequada à sua situação. Como profissional de RVC era responsável pelo acompanhamento do adulto durante o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Quando iniciei funções no Centro Novas Oportunidades deparei-me com processos novos, que desconhecia, o que exigiu um grande investimento na formação, quer através da frequência de cursos de formação organizados e ministrados pela Agência Nacional para a Qualificação, quer através da discussão e partilha com os membros da equipa pedagógica do Centro Novas Oportunidades. Após esta etapa inicial de formação passou-se para a prática, numa primeira fase para o diagnóstico e encaminhamento dos adultos que se inscreviam no Centro Novas Oportunidades, e posteriormente para o planeamento e dinamização das sessões de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Durante a participação na formação promovida pela tutela, e no contacto, discussão e partilha entre a equipa que integrava, fui-me apercebendo que o processo realizado nos Centros Novas Oportunidades era uma novidade para a generalidade dos profissionais envolvidos. Nesta experiência profissional percebi que a formação dos técnicos ia decorrendo no quotidiano, no confronto com os problemas e com os novos desafios. À medida que o tempo passava, as aprendizagens no âmbito da estruturação e da dinamização do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, por parte da equipa, iam-se consolidando, o que era concomitante com a introdução de alterações e adaptações no processo e nos instrumentos, no sentido de um melhor ajustamento aos adultos envolvidos.

Ao longo dos dois primeiros anos da minha prática profissional, fruto da interação assídua com colegas de outros Centros Novas Oportunidades, fui sentindo curiosidade em estudar a atividade dos profissionais de RVC, que tal como eu acompanhavam os adultos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Questionava-me sobre o percurso de vida que os conduziu a trabalhar nos Centros Novas Oportunidades, desempenhando a atividade de profissional de RVC, sobre os trajetos profissionais que tinham sido desenhados nas suas vidas, sobre o processo de aprendizagem inerente a esta atividade profissional até então desconhecida e, talvez, até distante das suas formações de base e das suas experiências profissionais anteriores. À semelhança do que ocorre habitualmente, neste caso, “a primeira etapa do percurso de construção de um projecto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (Afonso, 2005, p. 48). Como salienta Berger (2009), a investigação em Ciências Sociais tende a constituir-se um trabalho de “reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos” (p. 178). O interesse pelo tema dos profissionais de RVC resultou, como se pode depreender, da minha experiência profissional, da reflexão, dos problemas, dos desafios e do processo de formação que vivenciei no exercício dessa atividade. O processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais surgiu como uma nova prática educativa, a qual contribuiu para aumentar a diversidade e a complexidade do campo da educação de adultos. Interessava-me compreender as consequências desta situação na reconfiguração da atividade profissional do educador de adultos, em Portugal.

A minha experiência de trabalho no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, o questionamento e a problematização que de uma forma assídua povoavam a minha mente, e a vontade de alargar os meus conhecimentos na área da educação de adultos, moldaram a minha motivação, o que levou a deslocar-me do campo da Psicologia para o campo, até aí mais ou menos distante, da Educação. Este percurso trilhado, descrito de forma resumida, conduziu à minha inscrição no doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Adultos. Posteriormente levou-me à investigação dos processos de formação e dos percursos de vida de educadores de adultos. De acordo com Afonso (2005), as experiências de vida e o conhecimento dos contextos profissionais contribuem para o trabalho de levantamento de problemas de investigação, de identificação de pistas de

questionamento e de contextos organizacionais onde o trabalho empírico possa vir a ser desenvolvido ou de localização de fontes e informantes. O conhecimento que a investigadora tinha relativamente aos Centros Novas Oportunidades, à sua estrutura e localização, facilitou o contacto com os profissionais de RVC durante a fase de recolha dos dados empíricos. Apesar de Afonso (2005) considerar que o distanciamento do investigador em relação ao contexto onde se situa o desenrolar do trabalho empírico pode constituir uma mais-valia, sublinha que não é conveniente “ignorar os ‘adquiridos’ da experiência pessoal e profissional, com o objectivo ingénuo de tentar produzir uma investigação asséptica, pretensamente mais ‘neutra’ ou ‘objectiva’ ” (p. 49).

Como referido anteriormente, quando se desenhou a investigação e durante o período de recolha de dados, trabalhava num Centro Novas Oportunidades como profissional de RVC. Ao longo do período em que ia trilhando este percurso como educadora de adultos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, fui sendo confrontada com preocupações relativamente à prática profissional e aos processos de formação destes educadores de adultos. O objeto de investigação, neste caso, foi definido em consonância com a minha experiência profissional. A este respeito, Creswell (2007) refere que a intervenção do investigador não pode ser separada do seu *background*, história, contexto e conhecimentos prévios. Para além disso, o facto de me ter apercebido que este objeto de estudo não tem sido muito explorado na investigação realizada em Portugal, reforçou o interesse pelo estudo do tema.

1.1.3. Objetivos e questões de pesquisa

Como refere Mialaret (1996), a investigação científica em Ciências da Educação tem como objetivo fundamental procurar explicar e compreender o que se passa nas situações educativas, em pesquisar e analisar o porquê e o como dessas práticas. Nesta investigação pretende-se compreender o percurso profissional e os processos de formação de educadores de adultos que trabalharam no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, em Portugal. A última década, em Portugal, foi caracterizada pela reconfiguração do campo profissional da educação de adultos, devido à alteração de funções em algumas atividades profissionais e à emergência de novas

atividades profissionais, como é o caso do profissional de RVC. Na tentativa de compreender a dinâmica subjacente a este processo de reconfiguração do campo profissional da educação de adultos, a investigação centra-se na análise de uma atividade profissional – o profissional de RVC, cujo papel foi preponderante na organização e funcionamento do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

A investigação tem os seguintes objetivos: a) Analisar os percursos escolar e profissional dos profissionais de RVC; b) Analisar o conteúdo funcional inerente à atividade destes educadores, no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais; c) Compreender o processo de formação dos profissionais de RVC, para analisar o modo como aprenderam e o tipo de aprendizagens realizado no exercício das suas funções; d) Compreender a forma como estes educadores de adultos vivem o trabalho e se veem a si próprios, visando a criação de tipificações relativamente à identidade profissional que construíram no exercício da atividade profissional. De modo a concretizar os objetivos identificados, procura-se responder às questões seguintes: Como se caracterizam os percursos escolar e profissional dos profissionais de RVC? Que funções os profissionais de RVC desempenham no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais? Como aprenderam a desempenhar as suas funções neste processo? Que saberes mobilizaram no desempenho da sua atividade profissional? Que identidade profissional construíram ao longo do desempenho da atividade profissional de profissional de RVC?

Deste modo, a investigação estrutura-se em torno de quatro eixos: o primeiro diz respeito à análise dos percursos escolar e profissional de educadores de adultos envolvidos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais; o segundo refere-se à análise da especificidade da atividade destes educadores de adultos, em termos de tarefas, responsabilidades, saberes e competências que mobilizam; o terceiro centra-se na formação e nos saberes destes educadores de adultos, no sentido de compreender o modo como aprenderam a desempenhar a sua atividade profissional e como ocorreu o seu processo de formação; e, por último, o quarto eixo centra-se na identidade profissional destes educadores de adultos, procurando-se analisar as configurações identitárias construídas por estes educadores de adultos, a forma como vivem o trabalho e concebem a vida profissional no seu tempo

biográfico. É em torno destes eixos que organizamos o enquadramento teórico e a análise dos dados empíricos.

1.2. Procedimentos metodológicos da investigação

1.2.1. Método

Do ponto de vista epistemológico, a investigação enquadra-se na perspectiva fenomenológica. A fenomenologia analisa os fenómenos, centrando-se no sentido que é atribuído pelos indivíduos que os vivenciam, pelo que é importante uma descrição precisa e detalhada dos mesmos (Giorgi, 1997). A fenomenologia centra-se na essência das experiências humanas relativamente a um fenómeno, de acordo com a descrição efetuada pelos indivíduos que participam numa investigação (Creswell, 2007). A ideia central desta perspetiva é a “compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que*² e *com que* interagem” (Amado, 2013, p. 40-41). Com a investigação que se apresenta pretende-se recolher um conjunto de dados que permitam obter uma melhor compreensão das perceções que os educadores de adultos envolvidos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais possuem acerca de si próprios enquanto profissionais e das suas práticas profissionais. De acordo com Mucchielli (2007), na perspetiva fenomenológica o objetivo do investigador é recolher várias descrições dos mesmos objetos ou fenómenos, provenientes de diferentes indivíduos, numa tentativa de encontrar similaridades nas abordagens produzidas, podendo levar à constituição de tipologias.

A investigação apresenta um carácter descritivo por se proceder a uma “narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos” (Afonso, 2005, p. 43) relatados pelos educadores de adultos relativamente aos seus percursos profissionais no campo da educação de adultos. Do ponto de vista epistemológico é de ressaltar a influência da hermenêutica, “teoria ou filosofia de interpretação” (Amado, 2013, p. 53), cujo objetivo

² As palavras em itálico já aparecem no texto citado.

é compreender o mundo social e humano, os significados e os sentidos que os indivíduos atribuem às situações. De acordo com esta abordagem, o indivíduo surge como intérprete, alguém que compreende, que atribui sentido, considerando o contexto, o momento histórico e os seus horizontes de compreensão (Devechi & Trevisan, 2010). Neste sentido, os significados são apreendidos pelo indivíduo, destacando-se a liberdade e a responsabilidade individual na interpretação dos sentidos implícitos dos discursos. A investigação assenta, ainda, numa perspetiva compreensiva, que visa a descrição, interpretação e análise crítica e reflexiva (Gonçalves, 2010) do percurso e da atividade profissional de educadores de adultos responsáveis pelo processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

Do ponto de vista metodológico utilizou-se a abordagem qualitativa, por se considerar ser este o tipo de investigação que possibilita uma “compreensão detalhada da questão” (Creswell, 2007, p. 40) a investigar, o que pode ser assegurado “falando diretamente com as pessoas (...) permitindo que elas contem as histórias não contaminadas pelas nossas expectativas ou pelo que lemos na literatura” (Creswell, 2007, p. 40) sobre o tema. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, que passamos a descrever: 1) A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador constitui o seu instrumento principal; 2) A natureza descritiva dos dados; 3) O interesse centrado mais no processo do que nos resultados ou produtos; 4) A análise indutiva dos dados; e 5) A importância central do significado que os entrevistados atribuem às suas experiências de vida. Para que uma investigação seja considerada qualitativa não é necessário a presença das cinco características elencadas. No que diz respeito à primeira característica da investigação qualitativa, relacionada com a proveniência dos dados, há a salientar o contacto direto com práticas sociais ou com as pessoas que vivem uma determinada situação ou realidade em estudo. Privilegia-se o contacto com as fontes diretas dos dados e o investigador tem um papel de destaque neste processo. Na atual investigação, a investigadora deslocou-se ao local de trabalho dos educadores de adultos e, em alguns casos, encontrou-se em locais previamente indicados por estes, nomeadamente no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (três casos), num café junto ao local de trabalho (três casos), nos seus domicílios (dois casos) e, num caso, no Centro Cultural de Belém. Os discursos produzidos pelos educadores de adultos que constituem o objeto da investigação foram gravados em suporte áudio para posteriormente serem alvo de análise por parte da investigadora.

Como referem Bogdan e Biklen (1994), “os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (p. 48).

A segunda característica da investigação qualitativa prende-se com a natureza descritiva dos dados, podendo ser recolhidos em forma de palavras, fruto da transcrição de entrevistas (Bogdan & Biklen, 1994). Na presente investigação, os dados resultam da transcrição integral das entrevistas que foram realizadas a educadores de adultos a trabalharem no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Neste âmbito, a palavra ao traduzir o pensamento e a perspetiva dos sujeitos entrevistados assume uma posição central, tanto no que diz respeito ao registo e análise dos dados, como à disseminação dos resultados, sendo os dados analisados “em toda a sua riqueza” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

A terceira característica da investigação qualitativa apontada por Bogdan e Biklen (1994) está relacionada com o foco do interesse do investigador se centrar no processo, ao invés de incidir nos resultados ou produtos. No presente estudo pretende-se conhecer os percursos escolar e profissional, a atividade profissional, os processos de formação e a identidade profissional dos educadores de adultos envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. O foco incide, essencialmente, nos percursos de vida, nos processos de formação, nas tarefas e atividades desempenhadas, e na forma como os educadores de adultos entrevistados se percecionam a si próprios e ao trabalho que executam, centrando-nos numa perspetiva de matriz fortemente compreensiva que orienta toda a investigação. O nosso olhar centra-se nos “mecanismos e nos atores” (Deslauriers & Kérisit, 1997, p. 88), no “como” (p. 88) dos fenómenos, traduzindo-se num trabalho de natureza descritiva e compreensiva.

A análise dos dados de forma indutiva constitui a quarta característica da investigação qualitativa elencada por Bogdan e Biklen (1994). Neste caso, a recolha dos dados não tem como objetivo confirmar ou infirmar hipóteses estabelecidas previamente. A investigação iniciou-se com a definição de quatro objetivos de pesquisa, atrás mencionados, que posteriormente deram origem às questões de investigação. A recolha de dados tem como objetivo construir abstrações à medida que os dados vão sendo agrupados, sendo estes analisados de forma indutiva (Creswell, 2007), construindo-se um “quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). O enquadramento teórico foi sendo elaborado em função da necessidade de se criar um quadro analítico para os dados recolhidos.

Por último, a quinta característica da investigação qualitativa prende-se com a importância atribuída ao significado que os sujeitos da investigação dão às suas experiências, ao seu percurso de vida e à forma como apreendem e estruturam o mundo em que vivem, tomando em consideração “as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). Nesta investigação assumimos essa importância ao recolhermos dados através de entrevistas biográficas. Nesse sentido, os educadores de adultos entrevistados foram convidados a refletir sobre os percursos profissionais, as transições que os conduziram ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, os processos formativos, e a forma como se perspectivavam a si próprios e ao trabalho que desempenhavam.

Van Der Maren (2010) sintetiza as características da investigação qualitativa em quatro pontos. Em primeiro lugar, a investigação qualitativa utiliza materiais qualitativos tais como discursos diretos, narrativas, imagens e diários de campo. Uma segunda característica prende-se com o facto da investigação qualitativa incidir sobre as interações simbólicas, as representações e as ações, não descurando a descrição dos contextos. A terceira característica está ligada ao método de análise, no sentido deste visar a compreensão de fenómenos a partir dos significados que são atribuídos pelos próprios participantes. E, por último, a investigação qualitativa apoia-se em discursos interpretativos, estruturais, simbólicos e em modelos descritivos das situações objeto de estudo. A investigação qualitativa é, de acordo com Hesse-Biber e Leavy (2006), única em termos de conteúdo, foco e forma, envolvendo uma abordagem holística, caracterizada por uma prática reflexiva orientada para os processos, e por uma interação dinâmica entre a teoria e os métodos, e entre o investigador e o objeto de estudo. Uma característica da abordagem qualitativa manifesta-se na apresentação dos dados, por incluírem “as vozes dos participantes, a reflexividade do investigador, e uma descrição e interpretação complexa” (Creswell, 2007, p. 37) do fenómeno em estudo. Foi isso que pretendemos assegurar ao longo desta investigação e procurámos concretizar na análise dos dados no presente documento. As questões problematizadas reportam-se a uma realidade caracterizada por uma dimensão “subjéctiva, traduzida em ‘significações’, ‘interpretações’, ‘representações’, ‘emoções’ ” (Amado, 2013, p. 119). A natureza das questões de investigação formuladas, centradas na “singularidade e totalidade da pessoa

do actor biografado, e iluminando os próprios contextos e processos institucionais em que ele se move” (Afonso, 2005, p. 77), conduziu a que se tivesse optado pela estratégia de investigação dos estudos biográficos/histórias de vida. De acordo com Afonso (2005), esta estratégia de investigação começou a ter visibilidade na investigação educacional a partir dos anos setenta do século XX. As suas raízes remontam à investigação filosófica de carácter hermenêutico e fenomenológico e aos desenvolvimentos proporcionados pelas Ciências Sociais, sobretudo pela Escola de Chicago, pelos trabalhos desenvolvidos por autores como George Mead, Blumer, Goffman e Becker (Amado & Ferreira, 2013a; Delory-Momberger, 2014). Os estudos biográficos procuram recolher, através de um relato ou narrativa, a interpretação que um indivíduo faz do seu percurso de vida, “as formas construídas que ele dá à sua experiência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524), na sua interação com uma multiplicidade de sujeitos e sistemas (Amado & Ferreira, 2013a).

A investigação biográfica procura responder à pergunta como é que as pessoas se formam (Delory-Momberger, 2014). Esta questão convoca as relações complexas que se tecem entre o indivíduo e os contextos (histórico, social, cultural, linguístico, económico e político), e entre o indivíduo e as representações que constrói sobre si e sobre os outros, e a dimensão temporal da sua experiência e existência. Neste sentido, o objeto da investigação biográfica é explorar os processos subjacentes ao indivíduo no espaço social, mostrar como é que dá forma à sua experiência, e atribui significado às situações e acontecimentos da sua existência. A investigação biográfica procura dar conta da relação singular que o indivíduo estabelece com o mundo social e histórico, e estudar as formas construídas a partir da experiência. Neste sentido, procura estudar os modos de formação do indivíduo enquanto ser social singular.

A investigação biográfica dá conta do modo como os indivíduos atribuem significado às situações e aos acontecimentos da sua vida, às suas experiências e ao percurso de vida. Neste sentido, esta metodologia procura compreender como é que os indivíduos integram, estruturam e interpretam os espaços e as temporalidades do contexto social e histórico. Lechner (2014) refere que a investigação biográfica possui um duplo propósito, de dar a conhecer, por um lado, as formas de vivência e interpretação concretas de quem se conta e, por outro lado, o significado social e político dessas mesmas experiências privadas e a tentativa de conhecimento coletivo.

O indivíduo pensa e elabora as situações de vida que vivencia de uma forma permanente, transformando-as em experiências, atividade que Delory-Momberger (2014) designa por biografar os contextos e os ambientes que fazem parte da nossa inscrição história, social e cultural. As experiências de vida são elaboradas, construídas e registadas numa narrativa, e é porque contamos a nós próprios as situações e os acontecimentos que vivemos, e os integramos na história que contamos a nós próprios, que eles encontram um espaço na nossa existência e adquirem um sentido na nossa vida. A investigação biográfica envolve abordagens nas quais o entrevistador e o entrevistado vivem um processo comum de investigação e de conhecimento (Delory-Momberger, 2016). O indivíduo entrevistado procura atribuir sentido à sua experiência de vida e o investigador é impelido a dar sentido ao trabalho que o indivíduo realiza ao criar sentido para as suas experiências. Nesta perspetiva, o espaço de pesquisa da investigação biográfica assenta numa forma de relacionamento, em que o discurso dos atores e a interação social assumem um papel central.

A investigação biográfica atribui um papel especial à enunciação e ao discurso narrativo, na medida em que o que é narrado, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que estabelece a relação mais direta com a dimensão temporal da experiência humana. Através da narrativa, o investigador pode aceder aos processos de biografização, e compreender as atividades e as operações realizadas pelos indivíduos para se formarem como seres sociais singulares.

O indivíduo não tem uma relação direta com o vivido, ele recorre a esquemas e a figuras que adotam formas narrativas (Delory-Momberger, 2014). Neste sentido, o indivíduo representa a sua vida por meio da linguagem e da sintaxe de uma narrativa; ele faz da sua vida uma história, recorrendo a uma atividade mental de representação e de construção de si, através da qual verifica, mantém e elabora a figura interior e exterior que reconhece ou entende como seja ele próprio. A estas figuras da vida representadas, que não devem ser confundidas com a realidade e com o vivido, Delory-Momberger (2014) chama biografia (etimologicamente, escrita da vida) e biografização ao trabalho psico-cognitivo de configuração temporal da narrativa, através do qual o indivíduo dá uma forma própria ao percurso e às experiências de vida.

A dimensão formativa da narrativa biográfica e a sua função no processo de socialização aparece claramente nas formas de escrita-ação: a narrativa biográfica

conduz a uma operação dupla e complementar de subjetivação do mundo histórico e social e de socialização da experiência individual. Na auto-representação que se acede através da narrativa, o indivíduo constrói-se a si próprio no contexto social (Delory-Momberger, 2014).

A investigação biográfica no campo das Ciências da Educação considera que a formação e a biografização, e a aprendizagem e a biografia, encontram-se interligadas, uma vez que se parte do pressuposto que o percurso de vida é um percurso de formação, durante o qual as experiências são organizadas de forma a criar uma história de vida (Delory-Momberger, 2014). Neste sentido, a aprendizagem, formal ou informal, inscreve-se no percurso de vida, isto é, numa biografia, onde adquire uma forma e um sentido atribuído pelo indivíduo, tendo em conta os saberes prévios e as experiências de vida.

A elaboração da biografia, na medida em que envolve a construção de uma narrativa sobre a existência e sobre o percurso de vida, pode ter um efeito formador e criar oportunidades de mudança. O indivíduo, através da narrativa, realiza um “trabalho de configuração e interpretação” (Delory-Momberger, 2016, p. 141), de dar forma e sentido à experiência vivida. A ideia subjacente é que quando se elabora uma narrativa do que aconteceu, reconstroem-se situações e etapas do percurso de vida que tiveram um papel fundador na construção da individualidade. Não obstante, ao mesmo tempo que ocorre esta reconstrução do processo de formação, cria-se um espaço para que a mudança aconteça, isto é, surge uma margem de ação que pode ser usada pelo indivíduo em relação a si próprio e aos contextos onde se move. A ideia subjacente é que o indivíduo é um todo e o processo formativo diz-lhe respeito em termos globais, é a pessoa que se forma. De acordo com esta conceção, todas as pessoas possuem saberes adquiridos ao longo da vida, que não são reconhecidos pelas instituições académicas. A metodologia das histórias de vida veio permitir que estes saberes não formalizados, provenientes da experiência, sejam reconhecidos. O reconhecimento torna-se importante na medida em que estes saberes desempenham um papel fundamental na forma como os indivíduos se consciencializam das aprendizagens que realizaram ao longo da vida, e se apropriam do papel que tiveram no processo de formação, o que lhes permite atuar sobre si e sobre os contextos onde estão inseridos, atribuindo sentido às experiências de vida.

A abordagem biográfica permite a construção de uma representação de si, por vezes complexa, reporta-se a categorias temporais do passado, do presente e, mesmo, do futuro. No entanto, a trama temporal a que o narrador recorre obedece a uma lógica subjetiva, quer na articulação das sequências de acordo com um princípio de coerência, quer no acompanhamento do resultado de determinados acontecimentos. A temporalidade do relato biográfico, diferente da temporalidade estabelecida pelo calendário, é testemunho do trabalho do narrador em criar concordância relativamente a aspetos em que a memória biográfica não dá pleno acesso (Villers, 2009). O sujeito narrador produz uma imagem de si próprio, sob a forma de uma representação verbal na narrativa que construiu. Neste sentido, a abordagem biográfica é uma via privilegiada para a construção de si, uma vez que reúne os elementos inscritos na memória biográfica³, isto é, os acontecimentos vividos pelo sujeito e os contextos espaço-temporais que lhe estão associados (Villers, 2009). De acordo com o autor, a narrativa produzida reflete uma representação de si, fruto das diversas mediações sociais que constituem o contexto de vida do narrador, englobando o meio familiar (família de origem, cônjuge), o percurso formativo (escolaridade geral, formação profissional, educação permanente...), o mundo do trabalho (emprego, desemprego), o local onde vive, relações associativas (partidos políticos, sindicatos, movimentos militantes...), os tempos livres, entre outros aspetos.

Pineau (2006) alerta para o facto das histórias de vida estarem na “encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção” (p. 338), onde se entrecruzam outras correntes cujo objetivo é refletir sobre o mundo vivido, e a posterior construção de um sentido por parte do indivíduo sobre si, na inter-relação com o mundo. O autor diferencia quatro correntes que utilizam os termos vida ou bio na sua denominação: biografia, autobiografia, relato de vida e histórias de vida. A biografia é descrita como sendo a escrita da vida de outra pessoa. A autobiografia consiste na escrita da própria vida, o autor e o ator são a mesma pessoa, não havendo a intervenção de um mediador. O relato de vida assenta na descrição do vivido ou de “fragmentos de experiência vivida” (Pineau, 2006, p. 340), e pode ser na forma oral ou escrita. A história de vida envolve a globalidade da vida do indivíduo, constituída por diferentes fases, e tem subjacente a “construção de sentido temporal” (Pineau, 2006, p. 341). O autor ressalta que a

³ A memória biográfica pertence a uma subcategoria designada “memória episódica”, que constitui, juntamente com a memória semântica, a memória declarativa. Há, ainda, outra categoria de memória, que é a não declarativa, a qual comporta, essencialmente, a memória processual (Villers, 2009).

diversidade de correntes torna o movimento biográfico “multiforme” (p. 341), na medida em que as diferenciações terminológicas “apontam, etimologicamente, objetivos e meios diferentes” (p. 341).

1.2.2. Dispositivo de recolha, tratamento e análise de dados

O investigador tem como principal função estudar e procurar dar resposta às perguntas que resultaram da sua curiosidade e mente inquisitiva, de uma forma estruturada e com método, tendo, no discurso de Berger (2009), a tarefa de construir o saber, procurar “junto daqueles que sabem, o discurso de que são portadores” (p. 178). Berger (2009) refere, ainda, que o papel das Ciências Sociais e, nomeadamente, o das Ciências da Educação, é “em última análise, o trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber” (p. 178). Com o intuito de conhecermos o que os educadores de adultos pensavam sobre os seus percursos biográficos e sobre a atividade profissional que desempenhavam, tendo como ponto de partida as suas palavras e formas de elaboração do discurso, optámos por utilizar a entrevista.

A entrevista foi o instrumento escolhido para se efetuar a recolha de dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), por se considerar ser este o instrumento que permitia à investigadora “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). A entrevista é, de acordo com Demazière (2008), o método por excelência para capturar as experiências vividas pelos indivíduos. Este instrumento permite aceder às perceções, às definições das situações e às construções que os indivíduos fazem da realidade que experienciam (Punch, 1998).

No início da entrevista, a entrevistadora (investigadora) informou os entrevistados do objetivo da entrevista, assegurando-lhes que o conteúdo da mesma seria tratado de forma confidencial, de modo a que não fosse possível a identificação dos educadores de adultos intervenientes na investigação, nem dos Centros Novas Oportunidades onde trabalhavam. Neste sentido, garantiu-se o consentimento informado, ao informar previamente os participantes sobre a natureza e os objetivos da investigação, indo ao encontro do preconizado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da

Educação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], 2014). O consentimento informado é um procedimento ético a ter em conta nas investigações que envolvem pessoas. A observação deste parâmetro ético envolve informar os participantes do âmbito e objetivos da investigação, e das condições que enformam a participação solicitada, de modo compreensível e proporcionando informação fidedigna, por forma a garantir a tomada de decisão informada e voluntária (SPCE, 2014; Thorne, 1980). Este consentimento comporta três elementos: as pessoas são informadas sobre o objetivo e o desenrolar do processo de investigação; a participação é voluntária e, por isso, os participantes não são sujeitos a pressões de qualquer tipo; e os participantes reúnem as condições necessárias para fazerem escolhas livres e informadas (Thorne, 1980). Na presente investigação, as três condições foram asseguradas. Quando a investigadora contactou os educadores de adultos, informou-os do âmbito, dos objetivos do estudo e da duração previsível da entrevista, tendo sido salientado que poderiam tomar a decisão sem sentir qualquer tipo de obrigatoriedade e de também ser possível suspender a participação se o desejassem. Os educadores de adultos participaram voluntariamente no estudo, o que é aliás visível no facto de alguns profissionais de RVC terem aceitado ser entrevistados e colegas do mesmo Centro Novas Oportunidades terem recusado. Por último, considera-se que os educadores de adultos que foram entrevistados reuniam as condições necessárias que lhes permitia fazer escolhas livres e informadas, uma vez que eram adultos e, por isso, legalmente habilitados para tomar decisões de acordo com a sua vontade.

A literatura científica sobre a entrevista refere que esta pode ser de vários tipos (Amado & Ferreira, 2013b; Bogdan & Biklen, 1994; De Ketele & Roegiers, 1999; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010). Nesta investigação optou-se pela utilização da *entrevista biográfica* (Pineau & Le Grand, 1996). A utilização deste tipo de entrevista decorre da necessidade de “perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524). Nesta investigação realizámos trinta e duas entrevistas biográficas a educadores de adultos a desempenharem a atividade profissional de profissional de RVC. Privilegiámos o uso de entrevistas biográficas por considerarmos que esta técnica é a mais adequada, atendendo ao objeto de estudo. Deste modo, assumimos que é importante compreender os percursos escolar e profissional, a atividade profissional, o processo de formação e a

identidade profissional de educadores de adultos, tendo como ponto de partida a perspectiva dos próprios sujeitos.

A entrevista biográfica tem como objetivo recolher o discurso de um indivíduo, num determinado momento do seu percurso de vida (Delory-Momberger, 2014). Este tipo de entrevista atribui um lugar importante aos pontos de vista dos indivíduos entrevistados na análise do mundo social e dos saberes práticos, isto é, cognitivos, interpretativos, simbólicos e afetivos, que vivenciam em determinadas situações de vida (Demazière, 2008). O objetivo da entrevista biográfica é conduzir à produção de uma narrativa centrada na pessoa entrevistada, dando conta de fragmentos da sua existência, de partes da sua experiência, de momentos do seu percurso, e de elementos da sua situação de vida. Neste sentido, Cavaco (2009a) refere que a entrevista biográfica permite identificar momentos-chave, e é “fundamental para compreender os processos de formação experiencial, identificar os adquiridos daí resultantes, compreender o significado atribuído às experiências e a relação que as pessoas têm com o saber” (p. 82).

A entrevista biográfica considera que a narrativa, e concomitantemente a experiência a que faz referência, é moldada por acontecimentos sociais, históricos e políticos, e é composta por representações e crenças coletivas, elementos responsáveis pela individualidade. Neste sentido, Delory-Momberger (2014) refere que para a compreensão do percurso de vida do indivíduo contribui o conhecimento do campo e dos contextos nos quais a investigação se desenvolve, isto é, dos espaços e tempos singulares que cada pessoa configura a partir da conjugação da sua experiência, dos modos de vida, e das formas de pensar e de agir. A narrativa é o produto da interação entre a ação e o modo como o indivíduo toma consciência e dá conta através do discurso dos processos através dos quais se forma. Neste sentido, a entrevista biográfica procura apreender e compreender a configuração singular de factos, situações, relações, significados e interpretações que cada indivíduo atribui à sua existência e que estruturam o sentido que tem de si próprio como ser singular, com uma individualidade própria. O indivíduo, ao relatar as suas experiências, produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e definir nele o seu lugar (Delory-Momberger, 2014).

A entrevista biográfica cria um “duplo espaço heurístico” (Delory-Momberger, 2016, p. 144). Por um lado, o espaço do investigador e do objeto de pesquisa e, por outro lado, o espaço do indivíduo participante convocado, através da narrativa, a fazer um trabalho de reflexão sobre as suas experiências de vida. Neste sentido, a narrativa biográfica contribui para a criação de conhecimento em situação e para a “compreensão do interior das vivências humanas” (Delory-Momberger, 2016, p. 144). Este tipo de entrevista permite aceder à forma como os atores vivem, pensam e agem, considerando os contextos onde se inserem, ao evidenciar o ponto de vista do sujeito e os tipos de saberes que possui. Neste sentido, a entrevista biográfica dá voz à globalidade do indivíduo, às suas experiências e aos processos de formação, formal, não formal e informal, que ocorreram ao longo da vida.

Contudo, o recurso à narrativa levanta dificuldades epistemológicas e metodológicas (Delory-Momberger, 2014). De acordo com a autora, a principal dificuldade reside em identificar o que acontece entre o ato de viver, o ato de contar e o texto produzido na atividade narrativa. Neste sentido, a narrativa é o produto de uma operação de configuração que apresenta as seguintes características: transforma acontecimentos diversos numa história organizada, que se apresenta como um todo; junta e organiza diferentes elementos tais como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias e resultados; e transforma a relação de sucessão dos acontecimentos e os encadeamentos entre eles, atribuindo a cada elemento uma função e sentido, de acordo com a contribuição para a história contada. Villers (2009) sublinha que nos relatos biográficos há um trabalho de configuração, isto é, de construção de uma imagem sobre o que se passou. Villers (2009) refere, ainda, que a experiência narrativa comporta três momentos. O primeiro momento prende-se com o relato das atividades da vida, da forma como foram vividas pelo sujeito. O segundo momento é caracterizado pela construção, por parte do sujeito, de uma representação sobre as experiências de vida relatadas. O terceiro momento reporta-se ao leitor da história biográfica, uma vez que ao se embrenhar no relato produzido, vai também atribuir-lhe sentido, atendendo à sua experiência de vida; este momento é designado de refiguração.

A narrativa, para além de ser o produto do ato de contar, tem também o poder de produzir efeitos sobre a vida que se conta, o que lhe acrescenta uma função formativa, que pode conduzir a processos de mudança e de desenvolvimento pessoal e social (Delory-Momberger, 2014). Bron e Jarvis (2008) referem que a recolha de narrativas de

vida pode ser usada para investigar o processo através do qual profissionais se tornam educadores de adultos, uma vez que contribui para a compreensão das mudanças experienciadas no que concerne à situação profissional. Para além disso, esta abordagem permite aos educadores de adultos refletirem acerca das suas identidades profissionais e dos processos de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais na área da educação de adultos. Nesta investigação tínhamos como objetivo recolher elementos que contribuíssem para a compreensão dos percursos profissionais que conduziram os entrevistados à atividade de profissional de RVC, dos processos de formação, bem como das identidades profissionais construídas. Por isso optámos por utilizar um instrumento de recolha de dados que nos possibilitasse ter acesso às suas narrativas biográficas. A entrevista biográfica foi o instrumento escolhido por consistir “numa narrativa que resulta da análise e tomada de consciência de actos, atitudes e comportamentos constituintes da história de vida de cada pessoa” (Cavaco, 2009a, p. 81).

A entrevista foi iniciada com o seguinte mote “Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional”. Os entrevistados discorriam sobre a sua carreira profissional, produzindo a sua narrativa biográfica referente a esta dimensão das suas vidas. Posteriormente, o papel da entrevistadora consistia em centrar o discurso, essencialmente, nos eixos de análise considerados, isto é, os percursos escolar e profissional, a atividade profissional, os processos de formação e a identidade profissional, relançando questões do tipo “gostava que me falasse mais deste ponto...”. A história que cada indivíduo relata sobre si e a forma como problematiza, concetualiza e se posiciona no mundo, tem, de acordo com Villers (2009) valor testemunhal. O relato que o indivíduo produz vai abordar o desenrolar dos acontecimentos, e a forma como foram experienciados por parte do sujeito narrador. Como refere Bertaux (2010), uma história de vida está estruturada em torno de uma sucessão temporal de acontecimentos, situações, projetos, ações e cursos de ações, conjunto este que vai constituir a coluna vertebral dessa mesma história que, para além de constituir um testemunho sobre a experiência vivida, é também um testemunho orientado pela intenção de conhecimento do investigador.

Uma história de vida é constituída por um conjunto de “pequenos fragmentos de vida” (Lalanda, 1998, p. 877), por uma sequência não linear de acontecimentos, alguns momentos considerados marcantes, e outros de transição, que estruturam e definem os

trajetos biográficos. Neste sentido, a história de vida permite ao indivíduo reunir e ordenar os seus diferentes momentos de vida, espalhados e dispersos ao longo dos anos (Pineau, 2009), tecendo-lhes uma consistência temporal. A construção desta historicidade pessoal é a característica que confere às histórias de vida um valor autoformativo, temática há muito investigada por diversos autores, destacando-se os trabalhos conduzidos por Josso (1991, 2002). A abordagem das Histórias de Vida permite compreender os processos de aprendizagem para, posteriormente, se poder teorizar a aprendizagem integrada num determinado contexto histórico, uma vez que “os seres humanos aprendem na prática social do tempo e da situação nos quais se encontram e conforme foram socializados” (Olesen, 2011, p. 143). A aprendizagem depende, por um lado, das características do indivíduo ao nível dos recursos cognitivos, emocionais, interesses e motivações e, por outro lado, dos meios e dos instrumentos ao seu alcance, bem como do contexto social e histórico vivenciado.

No que concerne ao trabalho de campo desenvolvido, foram realizadas entrevistas biográficas a trinta e dois profissionais de RVC. Optou-se por não prosseguir com a realização de mais entrevistas, por se considerar que estavam reunidas as condições para se analisar em profundidade os temas em estudo. Alguns autores designam “o ponto de recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 96) como saturação dos dados. Não obstante, quando se utiliza a entrevista biográfica, a reunião de condições que torna possível analisar em profundidade os temas em estudo é mais importante do que a quantidade de elementos recolhidos. Os educadores de adultos entrevistados foram contactados através do método *bola de neve* (Creswell, 2012), através do qual o investigador pede a participantes para identificarem outros que possam integrar a investigação. No período temporal em que foram realizadas as entrevistas biográficas, a investigadora trabalhava como profissional de RVC. Foi através do contacto com colegas que exerciam funções no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais que obteve as referências e os contactos dos profissionais de RVC entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio, após a autorização dada por cada um dos entrevistados.

A técnica de análise de dados utilizada foi a *análise de conteúdo* (Bardin, 1995). A análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos” (Bardin, 1995, p. 42) a descrição do

conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Esta técnica de análise de dados permite fazer inferências sobre a fonte e a situação em que esta produziu o material objecto de análise (Vala, 2003). Neste sentido, a análise de conteúdo permite efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram previamente inventariadas e sistematizadas. Na análise de conteúdo, o investigador coloca os dados num contexto que constrói com base nos objetivos de investigação e no objeto da pesquisa, e de forma a formular inferências a partir dos dados recorre-se a um sistema de conceitos analíticos (Vala, 2003).

A análise de conteúdo desenrolou-se em três etapas, designadas por Bardin (1995) por pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados, inferência e interpretação. A pré-análise iniciou-se com a transcrição integral das entrevistas feita pela investigadora, o que permitiu uma rememoração espaço-temporal dos discursos produzidos pelos educadores de adultos, e uma incursão mais atenta nas estratégias discursivas e dinâmicas estabelecidas. Esta ação constituiu o primeiro passo da análise dos dados, consistiu na realização de uma análise exploratória preliminar, que conduziu à exploração dos dados de forma a obter um sentido geral (Creswell, 2012). A análise exploratória preliminar corresponde ao que Bardin (1995) designa por “leitura flutuante” (p. 96), cujo objetivo consiste em estabelecer contacto com as transcrições das entrevistas, ficar a conhecer o texto, começar a formar impressões, e delinear orientações de análise. Neste sentido, a transcrição de cada entrevista foi lida integralmente, uma ou mais vezes, de forma a imergir na narrativa e a conseguir captar o sentido da entrevista no seu todo. À primeira imersão nos dados, após a transcrição integral das entrevistas, que se consubstanciou num momento de pré-análise das narrativas produzidas pelos educadores de adultos, seguiu-se a etapa de exploração do material (Bardin, 1995). Com esta etapa encetou-se um período de análise circular entre os principais conceitos teóricos provenientes do enquadramento teórico, descrito nos capítulos que se seguem, e as narrativas produzidas pelos educadores de adultos. Este movimento de vai e vem, de imersão, análise e retirada (Demazière & Dubar, 2007) desenrolou-se num período de tempo considerável da produção deste trabalho, durante o qual se assumiu uma postura analítica e de reconstrução dos sentidos dos discursos dos educadores de adultos.

Na organização e sistematização dos dados das entrevistas biográficas utilizámos a análise de conteúdo categorial. As categorias de codificação resultaram das questões de investigação formuladas, indo ao encontro do referido por Bogdan e Biklen (1994) quando enunciam que “determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias” (p. 221) do quadro concetual abordado, mas também surgiram à medida que se ia imergindo na transcrição das entrevistas e se tentava sistematizar a informação. As subcategorias de codificação foram sendo definidas à medida que se ia efetuando a leitura das transcrições das entrevistas e se procedia à sistematização e análise dos dados⁴. No processo de análise confluem os dados provenientes das entrevistas e as relações que se vão estabelecendo, mas também as “perspectivas que o investigador possui” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 229) sobre o tema em estudo, que “modelam a forma como abordam, consideram e dão sentido aos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 231). O tratamento dos dados das entrevistas biográficas permitiu o ensaio e a construção de um quadro descritivo, a partir do qual se foram extraindo elementos e significados que possibilitaram dar resposta às questões de investigação formuladas, utilizando-se o processo indutivo.

Para a análise dos dados contribuiu o olhar do investigador, moldado pelas suas experiências de vida, expectativas e relação com o objeto de investigação, e o olhar dos educadores de adultos entrevistados, construído a partir da forma como apreendem a realidade e elaboram as suas experiências de vida, num discurso organizador de sentido para os próprios e compreensível para os outros. A complexidade da análise dos discursos e a riqueza que dela se pode extrair não é passível de uma “submissão passiva ao texto ou a seu autor” (Olesen, 2011, p. 144), uma vez que o investigador interpreta “o possível excedente de sentido do texto” (p. 144) de acordo com a sua subjetividade. O processo de análise dos dados é subsidiário das vivências da investigadora, que influenciaram, num primeiro momento, a escolha do objeto de estudo, e posteriormente a forma como a investigação empírica foi delineada e implementada, as abordagens teóricas escolhidas para orientar a interpretação dos discursos dos educadores de adultos, e das suas “reações conscientes e inconscientes (...) sentimentos e associações” (Olesen, 2011, p. 145) durante o processo de recolha e de interpretação da informação. A subjetividade inerente ao investigador e aos sujeitos entrevistados faz parte da

⁴ As grelhas usadas no tratamento das entrevistas encontram-se em anexo.

especificidade do processo de investigação em Ciências da Educação (Ferrarotti, 2010), não constituindo, na nossa ótica, uma fragilidade, mas, ao invés, consideramos que é um contributo para se respeitar e compreender a complexidade e a riqueza dos objetos de estudo neste domínio do conhecimento.

Na descrição e análise dos percursos escolar e profissional dos educadores de adultos, dos processos de formação, da atividade profissional que desenvolviam, e da identidade profissional construída recorre-se à transcrição de excertos das entrevistas realizadas. No que concerne à temática da identidade profissional, optou-se por analisar trinta entrevistas, uma vez que duas das entrevistadas (Antónia e Filipa) já não estavam a desempenhar a atividade de profissional de RVC aquando da realização da incursão empírica, devido ao encerramento dos Centros Novas Oportunidades onde exerciam funções, no final do ano de 2011. Como tal, preferimos excluir estas duas entrevistas por não possuírem valor de análise no que diz respeito à temática da identidade profissional. Estas duas entrevistadas tinham desempenhado a atividade de profissional de RVC em Centros Novas Oportunidades associados a Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional, tendo estas estruturas sido encerradas durante o ano de 2011 por iniciativa governamental.

Optou-se por atribuir nomes fictícios aos trinta e dois educadores de adultos entrevistados, de forma a assegurar o anonimato, aspeto que foi garantido durante a fase de contacto com os profissionais de RVC, que antecedeu a realização das entrevistas. Trata-se de um procedimento fundamental do ponto de vista ético “assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais” (SPCE, 2014, p. 8), garantindo-se a privacidade, a discrição e o anonimato. Após a transcrição das entrevistas, o material áudio foi destruído, procedimento importante do ponto de vista ético. Optámos por não colocar a transcrição das entrevistas em anexo por se tratar de entrevistas biográficas, com um cunho muito pessoal, com a referência a pessoas e instituições, o que poderia comprometer o anonimato dos participantes.

A divulgação da informação é outra dimensão ética importante na investigação em Ciências da Educação (SPCE, 2014). Neste sentido, e de forma a cumprirmos esta “boa prática” (SPCE, 2014, p. 9) referida na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, comprometemo-nos a partilhar os dados resultantes da investigação com os educadores de adultos entrevistados, no final do trabalho.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A DEFINIÇÃO DO CAMPO, O PROCESSO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

2.1. Educação de adultos: Contributos para a clarificação de um campo de práticas

Ao longo da vida, os indivíduos envolvem-se em situações de aprendizagem, inseridas em modalidades de educação formal, não formal e informal. Algumas destas situações de aprendizagem são definidas como *educação* e outras como *formação*. É de realçar que na literatura científica e em documentos técnicos, as expressões *educação de adultos*, *formação de adultos*, *educador de adultos* e *formador de adultos* aparecem frequentemente de forma alternada, umas vezes com um significado similar, outras com sentidos diferentes. A utilização e o significado das expressões *educação de adultos* e *formação de adultos* sofrem a influência de escolas de pensamento diferentes. Neste capítulo, na primeira parte, vamos problematizar em torno da utilização das expressões *educação de adultos* e *formação de adultos* e a sua filiação em perspetivas teóricas diferentes.

No âmbito desta investigação pretende-se analisar os processos de formação dos educadores de adultos envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Deste modo, é importante identificar e compreender as estratégias que mobilizaram para aprender a desempenhar a atividade de profissional de RVC. Na segunda parte do capítulo vamos problematizar a formação, processo que ocorre em vários contextos educativos, ao longo da vida, marcado por múltiplas

temporalidades. Na terceira parte do capítulo centramo-nos na formação experiencial, processo através do qual os educadores de adultos envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais aprenderam a desempenhar a atividade de profissional de RVC. Os educadores de adultos envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais possuem formação inicial diversificada e percursos profissionais heterogéneos. Neste sentido, a formação experiencial foi o principal processo de formação dos educadores de adultos envolvidos nesta prática educativa. Na quarta parte do capítulo aborda-se o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

As expressões *educação de adultos* e *formação de adultos* umas vezes são entendidas como sinónimos, outras vezes são usadas como processos distintos, dependendo dos autores e dos contextos em que são enunciadas. Canário (2008) refere que as expressões *educação de adultos* e *formação de adultos* são utilizadas de forma indiscriminada na literatura científica, em títulos de revistas especializadas, na denominação de departamentos universitários, no título de congressos, e na designação de instituições nacionais e internacionais. Canário (2008) ao analisar o uso destas duas expressões refere que umas vezes são usadas num sentido estrito, e nesse caso assumem significados distintos, outras vezes são usadas num sentido amplo, e assumem significados semelhantes. No sentido estrito, a utilização das expressões *educação de adultos* e *formação de adultos* encontra-se ligada a duas tradições: a tradição da alfabetização e a tradição da formação profissional. Neste caso, a educação de adultos remete para os processos escolarizados, como é o caso do ensino recorrente, e a formação de adultos para a formação profissional. Nesta tradição, a formação de adultos é entendida com um sentido mais redutor, ligada a processos de ajustamento às exigências do mercado de trabalho, assumindo características, essencialmente, adaptativas e instrumentais.

No sentido mais amplo, a educação de adultos engloba as modalidades de educação formal, não formal e informal, na diversidade de práticas. Deste modo sobrepõe-se “ao conceito de educação permanente, entendida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida” (Canário, 2008, p. 33). Na aceção lata, a formação de adultos pode ser entendida a partir da Teoria Tripolar de Gaston Pineau (Pineau, 1991), como um processo de heteroformação (outros), de ecoformação (contextos) e de autoformação (si próprio), em que estas várias dimensões

são interdependentes. A formação é entendida como um processo amplo e diversificado, que ocorre em todos os tempos e espaços de vida, na relação com os outros, com os contextos e consigo próprio, através da apropriação das vivências. Quando se adota o sentido amplo dos processos educativo e formativo, os conceitos de educação e formação assumem significados semelhantes e podem ser usados de forma indiferenciada.

Rothes (2009) defende uma concepção de educação no sentido amplo e de formação no sentido estrito. Para este autor, a educação de adultos compreende um sentido mais amplo, ao englobar as práticas educativas cujos objetivos não se reduzem na aquisição e aprimoramento de competências profissionais, mas consideram a promoção de competências de literacia e preocupações mais alargadas de desenvolvimento pessoal e social. Por outro lado, associa a formação de adultos a práticas com uma finalidade profissional, ao nível da iniciação, atualização e reconversão profissionais.

Josso (2008) tem uma perspetiva distinta, ao considerar a educação no sentido estrito e a formação no sentido lato. Para Josso (2008) a educação está ligada à transmissão de informação, ocorre em determinados períodos da vida do indivíduo, e tem como objetivo assegurar a transmissão de conhecimentos, valores, saberes-fazer e comportamentos. A educação está dependente de políticas nacionais, europeias, e mesmo internacionais, através de instâncias como a UNESCO. Neste caso, o conceito de educação encontra-se ligado fundamentalmente à forma escolar, isto é, ao ensino, enquadrado num tempo e num espaço determinado, de que a alfabetização e o ensino recorrente são exemplos. De acordo com Josso (2008), a formação ocorre ao longo de toda a vida e implica reflexividade por parte do indivíduo, acerca de si próprio e das experiências de vida.

De modo similar, Ironside (1989) refere que a educação de adultos é um processo através do qual as pessoas, que terminam um ciclo de educação inicial, se envolvem em atividades organizadas, que visam mudanças ao nível da informação, do conhecimento, da compreensão, das aptidões e das atitudes. Esta concepção de educação de adultos, à semelhança da concepção de Josso (2008), encontra-se somente associada à educação formal, na medida em que não contempla a aprendizagem que ocorre através da educação não formal e informal, em situações de maior flexibilidade e menor intencionalidade educativa. Para Merriam e Brockett (1997) a educação de adultos

compreende as atividades concebidas e desenvolvidas, de forma intencional, com o objetivo de promoverem a aprendizagem de todos aqueles que em função da idade, dos papéis sociais e da autopercepção são considerados adultos. Esta concepção de educação de adultos, à semelhança das perspectivas anteriores de Josso (2008) e Ironside (1989), alicerça-se na forma escolar, não contemplando as atividades educativas que se desenvolvem em contextos com um reduzido grau de formalização e de intencionalidade, de natureza não formal e informal.

Tomando como ponto de partida as práticas de alfabetização, a concepção de educação defendida por Paulo Freire integra-se numa perspectiva alargada da educação de adultos, fortemente imbuída de um sentido humanista, promotora da participação social, e da emancipação pessoal e social. Freire (1979) defende que a educação tem o objetivo de despoletar nos indivíduos uma atitude crítica, reflexiva e problematizadora, que conduza à ação. Para além disso, a educação tem como propósito promover a conscientização, através do desenvolvimento crítico, da tomada de consciência por parte dos indivíduos sobre si e sobre o mundo, através de um processo dialético de reflexão-ação. A conscientização tem subjacente a ideia de que os indivíduos assumem o papel de sujeitos interventivos que fazem e refazem o mundo, adotando uma posição epistemológica de produtores de conhecimento acerca da realidade. A conscientização envolve uma leitura dos contextos locais e do mundo, assumindo uma postura crítica, que se concretiza na criação de uma nova realidade, tornando-se objeto de uma nova reflexão crítica. De acordo com Freire (2001), a prática educativa em educação de adultos é também uma prática política, no sentido em que visa, por um lado, o ensino de conteúdos e, por outro lado, a promoção da conscientização das pessoas. Os conteúdos a serem partilhados estão intimamente ligados aos contextos sociais e ao quotidiano dos adultos. Na educação de adultos, o educando é um sujeito cognoscente, que procura apreender e compreender a realidade, a partir dos seus conhecimentos e experiências de vida, assumindo uma postura reflexiva e ativa, de intervenção no seu contexto social. Neste sentido, o conceito de educação tem associado a promoção da autonomia, a validação das aprendizagens que tiveram lugar fora da escola, em diversos contextos de vida (Melo, 2008), e o “desenvolvimento integral da pessoa humana” (Osorio, 2005, p. 197), com vista à emancipação pessoal e social e à assunção de um papel ativo e crítico na sociedade.

Integrando a perspectiva de educação entendida em sentido alargado, Cavaco (2003) refere que a expressão *educação de adultos* apresenta-se polissémica, abrangendo uma gama diversificada de modalidades e situações educativas, sendo entendida em sentido amplo como “a totalidade dos processos formativos que estão presentes ao longo da vida” (p. 127). Neste sentido, a expressão *educação de adultos* é um “chapéu de chuva” (Melo, 2008, p. 98), uma vez que engloba uma grande diversidade de práticas educativas, que podem ocorrer em contextos sociais variados. Estas práticas educativas abrangem quer os processos educativos intencionalmente organizados, com caráter formal e não formal, quer as aprendizagens informais que resultam de ações desprovidas de intenção educativa deliberada (Roths, 2009). Nesta perspectiva, a educação de adultos é um processo permanente, largo e multiforme, que se confunde com a vida dos indivíduos (Canário, 2008), ao abranger um conjunto diversificado de fenómenos educativos, com diferentes graus de formalização e de intencionalidade, tornando este campo educativo heterogéneo e complexo. Para Bron e Jarvis (2008), a educação de adultos engloba os processos de aprendizagem dos adultos em contextos de educação formal, não formal e informal. De acordo com estes autores, a educação de adultos, para além de constituir uma disciplina científica no domínio das Ciências da Educação, é também um campo de práticas, dedicando-se aos processos de aprendizagem, de formação e de socialização dos adultos, ao longo da vida.

Como se destacou anteriormente, a formação de adultos é concetualizada em sentido estrito e em sentido alargado. Considerando a formação de adultos em sentido estrito, esta surge como um “processo mais pontual e funcional” (Osorio, 2005, p. 197), ligado a práticas de formação direcionadas ao mundo do trabalho. Neste caso, o significado da formação de adultos assume um caráter redutor, ao reportar-se a “processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho” (Canário, 2008, p. 33), centrados na “aquisição das destrezas específicas” (Osorio, 2005, p. 197) que permitem acompanhar os avanços tecnológicos e as novas formas de organização do trabalho. No último meio século, a formação profissional conheceu um crescimento exponencial, ao focar-se na formação de “categorias ou conjuntos de pessoas específicas” (Laot & de Lescure, 2006, p. 82), sendo considerada o “principal instrumento para promover o emprego e a mobilidade social” (Canário, 2008, p. 39). Contudo, o estado de euforia desta primeira fase deu lugar a um sentimento de deceção que tem acompanhado o crescimento das ofertas de formação profissional em diversos setores de atividade, motivado em grande

medida pela ineficácia ligada às modalidades escolarizadas de formação, “consubstanciada numa lógica cumulativa de ‘ações’ de formação que tem subjacente uma perspectiva instrumental e adaptativa” (Canário, 2008, p. 40).

A formação de adultos concetualizada em sentido lato, não se reduz à formação profissional, pelo contrário, tem subjacente um entendimento amplo, no sentido de ser perspetivada como um processo que ocorre ao longo de toda a vida, centrado na pessoa que aprende, valorizando-se o processo reflexivo sobre o que foi vivido. A perspetiva de Josso (2008) integra-se nesta abordagem, ao considerar que a formação ocorre desde a infância até à terceira idade, estendendo-se ao longo da vida, requerendo, para além da transmissão de informação e conhecimentos, reflexividade por parte do indivíduo. Neste sentido, o sujeito aprendiz é tido como sendo capaz de pensar sobre os conteúdos da formação, de construir um quadro interpretativo e elaborar um discurso próprio, de fazer uma síntese integradora para a qual contribuem as suas vivências, experiências de vida e adquiridos por via formal, não formal e informal. Este entendimento mais alargado da formação de adultos é também seguido por Nóvoa (2010), para quem este conceito corresponde a um processo mais global de autoformação, perspetiva para a qual contribui a utilização da abordagem das Histórias de Vida enquanto instrumento de formação do próprio indivíduo. Para Fabre (1994), a formação não se restringe a deter um papel passivo ligado à transmissão de um conjunto de conhecimentos, mas, pelo contrário, contempla uma vertente ativa e interventiva, ao provocar uma ação profunda no indivíduo, conduzindo à transformação de si. Neste sentido, induz mudanças de comportamentos, de representações e de atitudes, conduzindo à transformação do indivíduo em termos cognitivos, afetivos e sociais, e à aprendizagem de saberes, saberes-fazer e saberes-ser, levando a uma mudança qualitativa em termos tanto da construção de si como da estruturação do conhecimento. O efeito transformador que a formação desencadeia no indivíduo é motivado por uma lógica sistémica de evolução dos vários atores envolvidos no processo de aprendizagem e das relações que se estabelecem entre os vários intervenientes, por uma lógica pedagógica de aquisição de conhecimentos como de métodos pedagógicos e ainda por uma integração dos saberes provenientes da prática, além de uma lógica socioeconómica de adaptação aos contextos profissionais e culturais (Fabre, 1994). De acordo com o autor, a formação envolve a transmissão de conhecimentos, aproximando-se da forma escolar, mas vai para além desta função, uma vez que envolve ainda a transmissão de valores e de saberes-ser,

aproximando-se da educação, ao conduzir a mudanças no indivíduo em termos da sua subjetividade.

Rothes (2009) lembra que as diferentes definições de *educação de adultos* e de *formação de adultos* são “construções sócio-históricas” (p. 116) e, nesse sentido, não condicionam a investigação dos processos educativos. No que concerne à flutuação terminológica das expressões *educação de adultos* e *formação de adultos*, Canário (2008) refere que, no nosso país, nos últimos 25 anos tem-se afirmado a expressão *educação de adultos*. Para a afirmação desta terminologia tem contribuído a implementação de políticas públicas direcionadas à população adulta desfavorecida e pouco escolarizada, consubstanciadas em ações de alfabetização e de educação de base, nomeadamente, através do ensino recorrente. Não obstante, o predomínio da expressão *educação de adultos* é também subsidiário da identificação com o movimento da Educação Permanente e da conformidade com as reflexões e orientações produzidas por instâncias internacionais, de que a UNESCO é um exemplo, e onde esta designação é profusamente utilizada. Nos domínios académico e científico a expressão *educação de adultos* também tem sido privilegiada. Contudo, Canário (2008) sublinha que, nos últimos anos, a utilização da expressão *formação de adultos* tem ganhado terreno, fruto de “experiências inovadoras no campo da formação de adultos em meio profissional” (p. 36), nomeadamente no campo da saúde e da educação, desenvolvidas por pessoas ligadas ao sistema escolar e à educação de adultos, na tradição da Educação Permanente. Ao nível científico tem-se assistido a um incremento de publicações, onde se analisam experiências pertinentes neste campo e se dão a conhecer autores estrangeiros. Em termos académicos, a partir dos anos 90 do século XX, a formação de adultos tem-se afirmado “como terreno de ensino e investigação” (Canário, 2008, p. 36), fruto da criação e implementação de cursos de pós-graduação e de mestrados na área da formação de adultos, o que se tem traduzido na produção de dissertações e na consolidação de equipas de investigação dedicadas a esta área. Não obstante, Canário (2008) sublinha que:

“A distinção entre ‘educação’ e ‘formação’ remetendo para tradições e campos sociais distintos, coexiste com a sobreposição, na sua amplitude e na sua abrangência, dos conceitos de ‘educação permanente’ e de ‘formação permanente’, o que conduz a uma, também frequente, utilização dos vocábulos ‘educação’ e ‘formação’ como palavras sinónimas” (p. 36).

Neste trabalho, optou-se pela utilização da expressão *educação de adultos*, filiando-nos numa perspetiva ampla, cujo entendimento da educação de adultos é de um processo abrangente, que engloba um campo diversificado de práticas educativas, com lugar em diferentes contextos e com diferentes graus de formalização e de intencionalidade, sendo estas práticas educativas condicionadas pelas políticas públicas de educação de adultos, que por sua vez sofrem a influência de organizações internacionais. Neste sentido, o entendimento de educação de adultos que é adotado neste trabalho vai ao encontro do defendido por Canário (2008) e por Alves *et al.* (2016), enquanto processo que tem lugar ao longo da vida do indivíduo, em contextos de educação formal, não formal e informal.

Canário (2008) faz notar que a complexificação da educação de adultos ocorre em três domínios distintos: ao nível das práticas educativas, ao nível das instituições envolvidas de forma direta e indireta na educação de adultos, e ao nível da diversidade da figura do educador de adultos. No que concerne ao domínio das práticas educativas, a educação de adultos consiste numa multiplicidade de práticas, decorrente de movimentos sociais e de um desejo de mudança da sociedade, mas também da intervenção do Estado. Canário (2008) agrupa a diversidade de práticas educativas, principalmente a partir da década de 60 do século passado, em quatro subconjuntos: a alfabetização, a formação profissional, o desenvolvimento local e a animação sociocultural. A alfabetização traduz-se numa oferta educativa de segunda oportunidade, dirigida a adultos, que visa a aquisição de conhecimentos e competências ao nível da leitura, da escrita e do cálculo. As práticas de alfabetização adquirem características diferenciadas, em função das especificidades históricas e sociais dos locais onde são implementadas. A formação profissional representa a prática educativa que atualmente assume um carácter dominante. Esta prática tem como objetivo a qualificação profissional dos trabalhadores, que se traduz no ajustamento dos seus conhecimentos e competências às necessidades do mercado de trabalho, no quadro de uma política desenvolvimentista que visa acompanhar as rápidas transformações da tecnologia e o crescimento económico. As práticas educativas orientadas para o desenvolvimento local constituem uma alternativa crítica à ideologia desenvolvimentista, que vigora desde os anos 50 e 60 do último século, de acordo com a qual o desenvolvimento é sinónimo de “crescimento fundamentalmente económico e em que o económico se reduz essencialmente à questão da criação de riqueza no sentido monetário” (Melo, 2008, p. 99), de produção do máximo lucro, no menor período de

tempo possível. As práticas educativas direcionadas para o desenvolvimento local traduzem-se na valorização dos recursos das populações, dos seus conhecimentos experienciais, e da interação coletiva na procura de respostas para os problemas locais (Canário, 2008). A animação sociocultural constitui um campo de práticas sociais, culturais e educativas, através das quais se procura dar uma resposta a necessidades individuais e coletivas, associadas ao aumento do tempo livre, que as instituições educativas tradicionais não estão capacitadas para fazer. Neste momento é possível considerar um quinto tipo de prática educativa – o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – domínio em que se centra esta investigação.

Esta diversidade de práticas educativas foi reunida e codificada pela UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência, nos anos 70 do século XX, no conceito de *educação permanente* (*éducation permanente* em francês, sendo o seu equivalente em inglês *lifelong education*). O movimento da *Educação Permanente* tinha como objetivo ajudar a sociedade a lidar com o crescente desenvolvimento e a mudança constante, conferindo “uma dimensão humana” (Finger, 2008, p. 18) ao progresso tecnológico e científico, ideias fundadoras desta organização, de forma a beneficiar todos os seres humanos. O movimento da *Educação Permanente* é descrito por Finger e Asún (2003) como sendo o “momento federador da educação de adultos” (p. 34), atribuindo à educação de adultos “uma identidade política - e, mais importante do que isso, uma identidade internacional e institucional -, ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global” (p. 34). No entanto, a educação de adultos evoluiu, acompanhando a mudança da sociedade, estendendo-se, a partir de 1968/1970, a movimentos sociais mais culturais e ecológicos e, mais tarde, a partir de 1970/1980, entrou no campo profissional através da formação profissional e da formação contínua, que teria como suposto foco preparar as pessoas para lidarem com as rápidas evoluções sociais, económicas e culturais, ocorridas em concomitância com as mudanças tecnológicas e dos sistemas de informação e comunicação (Finger, 2008). Nos anos de 1960/1970, a educação de adultos alargou-se também à área do lazer, e “tornou-se num produto de consumo” (Finger, 2008, p. 19).

Quando se defende uma perspetiva ampla da educação pode-se considerar que todas as organizações desempenham um papel educativo. Esse papel educativo ocorre de uma forma explícita e intencional, sendo assumido na sua missão, como é o caso das escolas, dos centros educativos, centros de formação, entre outros. Contudo, o papel educativo

das instituições também pode ocorrer de um modo implícito, sobretudo quando estas não assumem uma missão educativa, como é o caso das entidades empregadoras, de todos os setores de atividade, públicas e privadas.

Relativamente ao terceiro domínio elencado por Canário (2008), referente à figura do educador de adultos, podemos dizer que existe também uma grande diversidade de tarefas e de atividades desenvolvidas por estes atores sociais, com ação direta e ativa nos processos educativos de adultos. A atividade profissional do educador de adultos engloba uma grande diversidade de tarefas e de denominações, derivada das práticas educativas desenvolvidas, diversidade que é evidente ao nível das habilitações académicas, dos percursos de formação contínua, do estatuto profissional e dos vínculos contratuais.

O entendimento abrangente da educação de adultos é partilhado por Alves *et al.* (2016), para quem este conceito engloba três dimensões interdependentes, mas também distintas: as práticas sociais, as políticas públicas e o campo científico. No que concerne às práticas sociais, estas são diversificadas e incluem processos com diferentes graus de formalização e de intencionalidade, contemplando modalidades educativas formais, não formais e informais. Neste sentido, as práticas sociais incluem ações de alfabetização e de educação de base de adultos, formação profissional, processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, atividades de desenvolvimento local, intervenção comunitária, e dinâmicas sociais e culturais com intencionalidade e potencial educativo.

No que diz respeito às políticas públicas de educação de adultos, estas têm sofrido a influência de organismos internacionais ao nível da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da UNESCO, tendo-se vindo a assistir a uma deriva vocacionalista e a uma “crescente subordinação a uma lógica técnico-instrumental de gestão de recursos humanos” (Alves *et al.*, 2016, p. 160). Apesar da influência exercida pelas instâncias internacionais, as políticas públicas de educação de adultos em Portugal, nos últimos 40 anos, têm-se caracterizado pela intermitência e pela descontinuidade (Lima, 2008), provocadas pela forte dependência dos ciclos políticos. Melo (2005) vai mais longe, falando num “obscurantismo programado” (p. 37) por parte das instâncias com poder governativo, que tanto durante o período em que vigorou o regime ditatorial, como nos 40 anos de democracia, nunca

priorizaram a educação de adultos nas suas agendas políticas. A falta de uma política pública de educação de adultos, sólida e independente dos ciclos políticos, é particularmente notória nos discursos dos educadores de adultos entrevistados em 2012. Estes educadores de adultos estavam a viver as consequências das decisões políticas adotadas a partir de 2011 pela tutela, cujo entendimento e prioridades estabelecidas não contemplavam a diversidade das práticas educativas dirigidas a adultos com baixos níveis de escolaridade e de qualificações profissionais.

Quanto ao campo científico, nos últimos anos tem-se registado um aumento da produção científica na área da educação de adultos, ao nível de teses de mestrado e de doutoramento, de artigos publicados em revistas com revisão de pares e de comunicações em conferências e seminários. O aumento e a profusão da produção científica no campo da educação de adultos conduziram à construção de uma “comunidade científica de referência” (Canário, 2008, p. 19).

2.2. Formação: Processo de transformação que decorre do eu, dos outros e do mundo

Charlot (2000) refere que o ser humano tem a capacidade inata de aprender, o que é notório desde o nascimento até ao fim da vida. De acordo com o autor, a formação tem como objetivo a autoconstrução do indivíduo, num “triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)” (p. 53). O indivíduo tem necessidade de aprender para viver em sociedade, “para apropriar-se do mundo” (Charlot, 2000, p. 53). A formação constitui, assim, um duplo processo, em que por um lado o indivíduo se constrói e, por outro lado, é construído pelos outros, numa relação dialética.

Pineau (2009) refere que a formação resulta de três dinâmicas: *autoformação*, *heteroformação* e *ecoformação*. De acordo com a *Teoria Tripolar* de Pineau (2009), a autoformação é o mecanismo através do qual o indivíduo se apropria das experiências e das interações que estabelece no seu dia a dia. Neste sentido, o indivíduo assume o poder de se formar, isto é, torna-se sujeito da sua própria formação. Este é um processo

dinâmico que permite ao indivíduo refletir sobre si próprio, tomar consciência da sua singularidade, autonomizar-se e emancipar-se. A heteroformação consiste na formação que o indivíduo realiza com os pares, observando os seus comportamentos, questionando-os e discutindo formas de fazer e procedimentos de trabalho. É uma formação que decorre da ação com os outros indivíduos, nos diversos contextos que caracterizam a vida. A ecoformação assenta nas aprendizagens que são adquiridas por via do meio, dos contextos. Consiste na formação que decorre nos espaços que são frequentados e da ação com o meio ambiente. Utilizando a metáfora do dia e da noite referida pelo autor, o dia está ligado aos processos de heteroformação e de ecoformação, e a noite está associada à autoformação, já que é um tempo propício à reflexão sobre as experiências que aconteceram durante o dia.

A formação é fruto da interação do indivíduo com os outros atores sociais com quem se relaciona, em contextos profissionais, sociais e pessoais. Decorre também das aprendizagens que o indivíduo efetua ao estar enquadrado em diversos contextos, no decorrer das suas vivências em ambientes de natureza profissional, social, familiar, educativo, associativo, entre outros. A formação resulta, por um lado, da interação do indivíduo com os pares e com os contextos sociais e, por outro lado, da mobilização de recursos pessoais, numa atitude de reflexão sobre as experiências vividas e de incorporação do sentido dessas experiências na globalidade da sua vida. Esta inter-relação entre o eu, os outros e o ambiente faz do processo de formação “um processo permanente, dialético e multiforme” (Pineau, 2009, p. 153).

Canário (2005) sintetiza a formação dos seres humanos em três princípios fundamentais: corresponde a um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio; coincide com o ciclo vital; é, no essencial, um processo difuso, de natureza não formal e informal. No que concerne ao primeiro princípio, o indivíduo na interação que estabelece com o mundo, elabora teorias que testa continuamente através das ações que realiza. A formação na ação é resultado de uma atividade de experimentação, caracterizada pelo processo de tentativa e erro, e de reflexão sobre o vivido. A formação pode também resultar da interação com os pares, a partir do questionamento e do esclarecimento de dúvidas. Canário (2005) refere que o conhecimento do mundo advém também de um “processo de aproximações sucessivas” (p. 70), para o qual contribui a capacidade do indivíduo mobilizar, interpretar e integrar informações provenientes de diversas fontes. No que diz respeito ao segundo princípio, a formação é inerente ao ser

humano. Sendo o indivíduo “um ser inacabado” (Canário, 2005, p. 70), a formação adquire um valor vital e natural, sendo equiparado ao papel desempenhado por funções fisiológicas como respirar e alimentar-se. O terceiro princípio reporta-se ao facto da formação coincidir com “um processo largo e multiforme de socialização” (Canário, 2005, p. 70). Neste sentido, a formação tem lugar em contextos de educação formal, não formal e informal e, como tal, não é necessariamente um processo intencional e planeado. A formação apresenta um carácter difuso, e nesse sentido “a maioria das pessoas adquire a maior parte dos seus conhecimentos fora da escola” (Illich, 1985, p. 27). Apesar de a formação poder resultar de um processo educativo formal, ela decorre em grande medida em contextos de educação não formal e informal (Canário, 2005; Illich, 1985).

No dia a dia, o ser humano estabelece relações com os outros e com a envolvente externa, o mundo social. Ao relacionar-se com o mundo, age sobre ele, produzindo transformações ao nível físico, mental e social, dando sentido e atribuindo significado aos atos e ao ambiente onde estes têm lugar. Barbier (2009) refere que a atividade do indivíduo é simultaneamente “um processo de transformação do mundo e um processo de transformação de si transformando o mundo” (p.122). O indivíduo ao agir tem uma ação transformadora sobre o mundo, fruto da sua envolvimento com o ambiente físico, social e mental. De acordo com Barbier (2009), esta atividade pode ser operatória (transformação do mundo externo), mental (transformação de representações) ou comunicacional (transformação de significados, tendo em vista a influência sobre o outro). A transformação de si decorre do facto de todas as atividades, mesmo aquelas que são encaradas como menos significativas ou importantes para a vida do indivíduo, deixarem traços impressos nos modos de ser e de atuar.

No decurso da interação com os outros e com o mundo, em geral, o indivíduo vai adquirindo um conjunto de conhecimentos e saberes, que constituem os seus recursos, os quais pode mobilizar na resolução de problemas e desafios com os quais se confronta no seu quotidiano. As aprendizagens que resultam desta interação decorrem em contextos de educação formal, não formal e informal, podem manifestar-se de imediato ou ser apresentadas mais tarde, perante a necessidade de ultrapassar problemas e desafios. A aprendizagem promove a construção, por parte do indivíduo, de uma visão do mundo, isto é, de si próprio, das relações com os outros e da relação com a realidade social, concretizando-se “num sistema de representações que funciona,

simultaneamente, para ‘ler’ a realidade de um modo confirmatório, ou como ponto de referência para construir novas ‘visões do mundo’ (ou seja, ‘aprender’)” (Canário, 2008, p. 111).

Aprender significa para Illich (1985) adquirir uma capacidade nova, uma “nova habilidade” (p. 26) ou compreender uma situação que anteriormente não se dominava. Josso (2007) agrupa as aprendizagens e os conhecimentos acumulados durante a vida em quatro categorias: *aprendizagens existenciais*, *aprendizagens instrumentais*, *aprendizagens relacionais* e *aprendizagens reflexivas*. As aprendizagens existenciais englobam o conhecimento que o indivíduo possui acerca de si e da sua intervenção no mundo, incluindo também competências genéricas transversais. As aprendizagens instrumentais compreendem os processos e instrumentos necessários à vida do dia a dia, nos seus diversos domínios, numa determinada cultura e período histórico. As aprendizagens relacionais referem-se aos recursos mobilizados nas relações de trocas e de comunicação com os outros, e na relação do indivíduo consigo próprio, com os outros e com o mundo. As aprendizagens reflexivas possibilitam ao indivíduo pensar acerca de si próprio e do mundo que o rodeia, utilizando “referenciais explicativos e compreensivos” (Josso, 2007, p. 422).

O processo de aprendizagem é caracterizado por três dimensões indissociáveis: cognitiva, motivacional e social (Bourgeois, 2009). A dimensão cognitiva está presente uma vez que toda a aprendizagem, incluindo os domínios do “saber-fazer” e do “saber-ser”, envolve um trabalho mental de mobilização e de transformação das estruturas cognitivas do sujeito, isto é, dos esquemas interpretativos e operatórios que acompanham a ação. Neste sentido, a aprendizagem é um processo de transformação de estruturas cognitivas prévias (de que são exemplo, os conhecimentos declarativos ou processuais, os saberes teóricos ou de ação, os esquemas operatórios, os *scripts*, as crenças, as conceções e as representações) em novas estruturas, num quadro de interações entre o indivíduo e o ambiente, numa determinada situação. A aprendizagem também pressupõe um envolvimento do indivíduo na atividade de formação, exigindo a mobilização de recursos motivacionais. O trabalho cognitivo inerente à aprendizagem requer, da parte do indivíduo, energia, capacidade de mobilização e utilização de recursos cognitivos, emocionais e comportamentais. A motivação prende-se com a quantidade de energia investida pelo indivíduo num determinado processo de aprendizagem, sendo um fator modulador, do ponto de vista qualitativo, quer do

processo, quer do resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma atividade, essencialmente, social, que liga o indivíduo a outros atores sociais. A interação social, de acordo com Bourgeois (2009), fomenta a descentração do indivíduo relativamente ao seu ponto de vista.

2.3. A formação experiencial: O papel da experiência na formação

Para a compreensão e consolidação do papel da experiência na formação contribuíram a disseminação do movimento da Educação Permanente na década de 70 do século XX, a utilização da abordagem das Histórias de Vida na educação de adultos nos anos 80 e a valorização de modalidades de educação não formal (Cavaco, 2009b). Neste caso, a experiência é um recurso que o indivíduo dispõe com vista a desenvolver-se do ponto de vista pessoal e social, no sentido de uma maior autonomia, participação social e emancipação. Contudo, a partir dos anos 60 do século passado, com as mudanças rápidas ao nível económico e social, “surgiu a necessidade de se encarar a experiência como uma fonte de aprendizagem” (Cavaco, 2009b, p. 221). A partir deste período, a experiência recebeu um reconhecimento crescente na educação de adultos, nomeadamente no que concerne à vertente profissional, sendo encarada como uma fonte de aprendizagem (Zeitler, Guérin & Barbier, 2012). Nesta tendência, a valorização da experiência dos indivíduos enquadra-se numa perspetiva política direcionada para a gestão de recursos humanos e, portanto, subjugada ao desenvolvimento económico (Cavaco, 2009b). Como tal, atualmente, a maioria das políticas e práticas que valorizam a experiência, como é o caso do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, enquadra-se “numa estratégia de gestão do conhecimento e das competências” (Cavaco, 2009b, p. 221), de responsabilização do indivíduo pela sua capacidade de conseguir um emprego e de se ajustar ao mercado de trabalho.

O conceito de *experiência* tem subjacente dois sentidos: um caracteriza-se pela orientação para o futuro e o outro reporta-se ao passado (Villers, 1991). Na primeira aceção, a experiência está ligada a uma tentativa, à ação de testar algo em que o resultado não é totalmente desconhecido, existindo dados que permitem apontar desfechos possíveis. Considerando o segundo sentido, a ação já teve lugar e, portanto, o

indivíduo já a experienciou. Nesta segunda formulação, a experiência é um meio através do qual o indivíduo adquire conhecimentos, sendo, por isso, considerada formativa.

De acordo com Zeitler, Guérin e Barbier (2012), a experiência designa uma atividade, a compreensão que o indivíduo formula acerca de uma determinada vivência e o resultado deste processo. Neste sentido, a experiência é o que subjaz à passagem do indivíduo pelas várias situações e contextos de vida, e o produto que deriva desse processo. Bondía (2002) considera que a experiência é a “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” (p. 24) e requer tempo para observar, escutar, pensar e refletir. De acordo com o autor, o saber da experiência resulta da elaboração “do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27). As situações vividas são o “material de base da experiência” (Charlier, Roussel & Boucenna, 2013, p. 12), embora não constituam à partida uma experiência. Uma experiência pressupõe, por um lado, uma ligação a uma situação vivida e, por outro lado, um distanciamento em relação à situação, que permita a construção de significado. Para que uma situação vivenciada adquira sentido e se torne significativa, tem de ser elaborada pelo indivíduo, através da submissão a um processo reflexivo. A reflexão permite que as experiências vividas adquiram um significado para o indivíduo. A experiência conduz a “uma reconstrução do significado” (Charlier, Roussel & Boucenna, 2013, p. 11) das situações vividas. Neste sentido, Canário (2008) refere que a experiência conduz a processos de autoconstrução do indivíduo ao longo do percurso de vida, contribuindo para a sua formação.

No senso comum, o conceito de *experiência* apresenta-se como um desafio ao domínio que tem vigorado da teoria sobre a prática (Zeitler & Barbier, 2012). Possuir adquiridos experienciais significa não só ter aprendido através de uma atividade, mas na atividade, por oposição à aplicação de saberes. Esta perspetiva tem o risco de poder conduzir à desvalorização da teoria, podendo esta ser vista como estranha à experiência e mesmo nefasta à sua produção. Esta aceção do senso comum apoia e reforça a dicotomia entre teoria e prática, na medida em que confere os atributos sociais da teoria à prática (caráter provado do saber, referência a uma autoridade). Contudo, também pode ter um sentido inverso, ou seja, é pelo facto de a experiência ter sido vivida que apresenta valor de eficácia pragmática (enunciação do saber testado pelo valor da verdade). Neste sentido, a utilização do conceito de experiência tem um caráter paradoxal. O conceito de *experiência* pode ter dois tipos de significado (Zeitler &

Barbier, 2012). Por um lado, o que deriva do sujeito e, por outro lado, o que decorre do ambiente, das relações recíprocas que advêm da mediação das atividades. Este processo obriga a articular a transformação que o sujeito faz do ambiente, com um trabalho de subjetivização do próprio indivíduo. Neste sentido, Cavaco (2009b) refere que a experiência “apresenta uma caráter dinâmico” (p. 222), uma vez que sofre alterações em função de novas vivências, possibilitando, desse modo, a evolução do indivíduo e processos de formação ao longo da vida.

Dewey (1916, 1960) enfatizou a noção de *experiência*, considerando-a um elemento importante do processo de formação. Para Dewey (1916), a natureza da experiência combina dois elementos, um passivo e um ativo. Considerando o lado ativo, a experiência consiste na ação do indivíduo sobre o mundo. O lado passivo relaciona-se com os traços que a passagem pelo mundo imprime no indivíduo, as consequências que ele experiencia como resultado das suas ações. De acordo com Dewey (1916), quando um indivíduo experiencia algo, ele age, e posteriormente é sujeito ao resultado da sua ação. A conexão entre estas duas fases mede o valor da experiência, salientando-se que a mera atividade não constitui uma experiência. A experiência para conduzir à aprendizagem deve envolver mudança. Esta mudança constitui uma transição significativa, isto é, está ligada às consequências da ação. De acordo com o autor, uma experiência para ser significativa foi alvo do pensamento reflexivo, isto é, a reflexão resulta da relação que se estabelece entre a ação e a consequência que advém da sua implementação. Dewey (1960) refere, ainda, que nem todas as experiências têm valor educativo. A experiência com valor educativo diferencia-se pelo caráter de continuidade, é uma experiência subsidiária do património experiencial passado, mas que também vai modificar, de algum modo, a qualidade das experiências seguintes, enriquecendo-as. Neste sentido, a formação é perspectivada como um processo dialético que integra a experiência e a teoria, a observação e a ação.

Piaget (1978) destacou a importância da experiência e da ação na aprendizagem a partir de observações clínicas de crianças de várias idades, ao realçar que a aprendizagem se caracteriza pela interação de dois mecanismos: a assimilação e a acomodação. Neste sentido, os acontecimentos e as experiências são assimilados mentalmente sob a forma de imagens, conceitos e esquemas, isto é, padrões de conhecimentos que ajudam a organizar, a memorizar e a reagir face à informação nova. A acomodação é o processo cognitivo de revisão dos esquemas, imagens e conceitos existentes para que a

informação nova possa ser incorporada. Neste sentido, os esquemas, as imagens e os conceitos são ajustados às novas experiências e acontecimentos. A assimilação e a acomodação permitem um ajustamento constante entre, por um lado, o mundo exterior e a ação sobre o mundo exterior e, por outro lado, as representações mentais, ocorrendo uma interação entre a ação e a sua representação.

Rogers (2009) contribuiu para a compreensão da aprendizagem humana a partir da sua experiência de trabalho em contextos terapêutico e de ensino. Para Rogers (2009) “a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é um resultado da descoberta de si, de algo que é captado pelo indivíduo” (p. 320). Uma aprendizagem para ser significativa decorre da intervenção do indivíduo e da sua atitude reflexiva sobre a mesma. É uma aprendizagem que provoca alterações ao nível do comportamento, das ações futuras e das atitudes do indivíduo, indo para além da mera acumulação de conhecimentos, influenciando o indivíduo em várias dimensões da sua vida.

Kolb (1984) aborda a experiência como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento. Neste sentido, Kolb (1984) apresenta a aprendizagem experiencial como um ciclo, composto por quatro etapas: experiência concreta, observação reflexiva, concetualização abstrata e experimentação ativa. A experiência concreta constitui a base para as observações e as reflexões. As reflexões são assimiladas e transformadas em conceitos abstratos, isto é, em pensamentos, a partir dos quais são geradas novas implicações para a ação. Estas implicações podem ser testadas de uma forma ativa e servir de base para a criação de novas experiências (Yeganeh & Kolb, 2009). A aprendizagem experiencial é um processo de construção do conhecimento que envolve uma tensão entre as quatro etapas da aprendizagem. Este processo é representado por um círculo ou por uma espiral, em que o indivíduo passa por cada uma das etapas que o constituem - experienciar, refletir, pensar e agir - num processo contínuo, traduzindo-se numa situação de aprendizagem. Neste sentido, a aprendizagem experiencial resulta da transformação da experiência em conhecimentos.

Zeitler e Barbier (2012) referem que uma outra conceção de *experiência* advém desta ser considerada como um produto do processo de aprendizagem através da atividade, da prática. Neste caso, a noção de *experiência* resulta dos recursos que a pessoa mobiliza ao desempenhar uma atividade, consistindo numa construção sobre o vivido. Os autores

referem que o ponto comum às várias concepções de experiência é o facto de esta ser capaz de criar novas experiências, o que permite estabelecer uma relação de continuidade entre os processos e os produtos da experiência. Considerando uma aceção mais do domínio das Ciências da Educação, a experiência é também um processo de reapropriação do sentido da existência (Zeitler & Barbier, 2012). Tendo em consideração esta perspetiva, a experiência é concetualizada como um movimento de subjetivação do vivido, em que é o indivíduo que atribui sentido às suas vivências.

Para Moulin (2013), a experiência é uma sequência de vida reelaborada *a posteriori* pelo indivíduo, e contextualizada no presente, no passado e projetada no futuro. A autora refere que a experiência em situação de trabalho representa um património individual, mas também coletivo. A dimensão coletiva da experiência deriva do facto da realização do indivíduo estar associada à sua participação na vida da comunidade onde se insere, sendo que a experiência pode ser abordada como um ato de reconhecimento integral, isto é, “reconhecer-se, ser reconhecido e reconhecer” (Moulin, 2013, p. 57).

Apesar da experiência ser alvo de diversas interpretações por parte de diferentes autores, Canário (2008) defende que a visão prevalecente nas teorias da formação, e particularmente da formação de adultos, confere “uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, e ao seu papel de ‘âncora’ na produção de novos saberes” (p. 111). Por conseguinte, procura-se conjugar, por um lado, a continuidade, salientando-se que sem referência à experiência anterior não há aprendizagem, e por outro lado, a rutura, isto porque a experiência só tem valor formativo se for alvo de um processo de reflexão crítica e permitir a mudança e a realização de novas aprendizagens. A aprendizagem a partir da experiência inscreve-se numa concepção de educação ao longo da vida, orientada para o indivíduo (Alheit & Dausien, 2006). Neste sentido, os “aspectos não formais, informais, não institucionalizados e auto-organizados da aprendizagem” (Alheit & Dausien, 2006, p. 180) adquirem um papel crucial na formação do indivíduo. A aprendizagem decorre das experiências vividas pelo indivíduo, “de episódios de transição e de crise” (Alheit & Dausien, 2006, p. 190), em situações de vida formais, não formais e informais, estando “sempre ligada ao contexto de uma biografia concreta” (Alheit & Dausien, 2006, p. 190). A aprendizagem por via da experiência constitui um “processo natural e intrínseco” (Cavaco, 2009b, p. 221) ao ser humano, apesar de nem sempre este processo de formação ter recebido reconhecimento e valorização social.

Josso (2002) utiliza o termo *aprendizagem experiencial* para designar a capacidade para resolver problemas, recorrendo a uma formulação teórica ou simbólica. Uma experiência torna-se formadora quando existe uma aprendizagem que articula saber fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores, num determinado espaço e tempo, no qual o indivíduo toma consciência de si e do mundo que o rodeia. A aprendizagem experiencial decorre da elaboração e integração do saber-fazer e do conhecimento nos esquemas de pensamento e de ação, podendo conduzir ao fortalecimento da confiança ou, ao invés, ao questionamento e à dúvida. Esta alternância entre estes dois registos é responsável pelo poder transformador da aprendizagem experiencial. Como refere Dominicé (1988), as “confrontações da vida quotidiana” (p. 56) podem ter “capacidade formadora” (p. 56).

O indivíduo, ao longo da vida, interage em diversos contextos, marcados pelas “transacções connosco próprios, com os outros, com o meio natural ou com as coisas” (Josso, 2002, p. 37), adquirindo uma grande diversidade de vivências e um conjunto alargado de experiências. Estas experiências adquirem um valor formativo quando são pensadas, isto é, quando são alvo de um processo de reflexão e de elaboração por parte do indivíduo, e são integradas nos recursos cognitivos, afetivos e sociais que possui. A aprendizagem experiencial envolve o indivíduo em três dimensões existenciais: “a sua consciência de ser psicossomático ou *homo economicus*, a sua consciência de *homo faber* e a sua consciência de *homo sapiens*” (Josso, 2002, p. 29). Uma experiência torna-se formadora quando é abordada sob o ângulo da aprendizagem, envolvendo uma articulação elaborada de forma consciente entre a atividade, a sensibilidade, a afetividade e a ideação, articulação que é objetivada numa representação e numa competência (Josso, 1991, 2002). A autora salienta que a experiência envolve o indivíduo na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, e necessita de ser elaborada, isto é, refletida e pensada pelo indivíduo, de forma a retirar dela conhecimentos e saberes-fazer.

De acordo com Josso (1991), a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito ao efetuar uma aprendizagem inesperada ou voluntária, em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscientes), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas, perante a ocorrência de um acontecimento, de uma situação ou atividade que coloque o aprendente em interação consigo mesmo, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas, num ou em vários registos. O

domínio destas competências implica não apenas a integração do saber-fazer e de conhecimentos, mas também a sua subordinação a uma significação e orientação no contexto de uma história de vida. Para Josso (2008), toda a formação é experiencial, na medida em que a experiência pressupõe reflexão sobre o que se viveu. A formação experiencial implica a existência de um processo de consciencialização, de aprendizagem a partir das experiências vividas, e de reflexão permanente em relação às mesmas. A formação experiencial envolve um processo de mudança do indivíduo, de transição de um estado para um outro estado de conhecimento. Contudo, há “temporalidades nos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (Josso, 2008, p. 124), uma vez que o indivíduo aprende a um determinado ritmo, o qual difere em função das situações e das pessoas.

Pineau (1991) refere que a formação experiencial resulta do contacto direto com a ação, não havendo recurso a elementos mediadores tais como formadores, programas curriculares e formativos, ou documentação, e tem lugar no imediato. Para que uma experiência se torne formadora é necessário que seja refletida. Neste sentido, o indivíduo necessita de reorganizar e reconstruir os elementos que compõem a experiência, para lhes dar um sentido, em função das vivências anteriores e da forma como se projeta no futuro. Dominicé (1991) ressalta que a dimensão formadora da experiência depende, em grande medida, dos recursos culturais que o indivíduo possui, que possibilitam a atribuição de um sentido às vivências. Neste sentido, a experiência, para ser formadora, necessita de ser elaborada e refletida. A formação experiencial resulta da assunção por parte do indivíduo de um papel ativo, e da sua capacidade para experimentar, intervir e refletir sobre as situações que ocorrem no seu dia a dia (Cavaco, 2009b).

Alguns autores utilizam os termos *aprendizagem experiencial* e *formação experiencial* de forma indiferenciada (Cavaco, 2002). A autora embora reconheça que estes conceitos têm origem em escolas de pensamento distintas, a aprendizagem experiencial no pragmatismo e a formação experiencial no cognitivismo, considera que ambos se referem ao processo de desenvolvimento “de competências, através do contacto directo com uma situação, registando-se a possibilidade de intervenção/acção, a que se segue uma análise e reflexão sobre o sucedido, ainda que esta análise e reflexão sobre o processo nem sempre seja consciente” (p. 26). Para Cavaco (2002), a aprendizagem e a formação experiencial são formas de aquisição de saberes, decorrentes da vida dos

indivíduos, nas suas várias dimensões, principalmente “associados à modalidade da educação informal” (p. 26).

Finger (2009) refere que o que é designado por formação experiencial em França e no Quebec (Canadá) é inspirado no que em Inglaterra e nos Estados Unidos se denomina aprendizagem experiencial. Na conceção de aprendizagem experiencial, o conhecimento é fruto de um processo reflexivo que ocorre sobre uma experiência. No seio das correntes da psicologia humanista, nos Estados Unidos, o conceito de experiência estava associado à abertura face ao desconhecido, à disponibilidade para os outros e à vontade em explorar novas caminhos artísticos ou espirituais. Neste âmbito, experienciar apelava a que o indivíduo ultrapassasse os limites do mundo que conhecia, e descobrisse possibilidades e potencialidades que até então lhe estavam vedadas (Dominicé, 1991). Desta conceção de experiência resulta a perspetiva de que a aprendizagem é um processo de resolução de problemas e o indivíduo tem uma função equivalente à de um investigador, cujo objetivo é construir conhecimento sobre a realidade. Nesta ótica, o objetivo da aprendizagem experiencial é promover o desenvolvimento dos indivíduos integrados na sociedade (Finger, 2009).

2.4. O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais

A emergência de políticas e práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, nas últimas décadas, resultou, em grande medida, do movimento da Educação Permanente e da abordagem das Histórias de Vida. Não obstante, é necessário reconhecer o papel fulcral dos movimentos iniciais dos veteranos de guerra nos Estados Unidos da América e das feministas no Canadá, para a emergência destas práticas.

O reconhecimento de adquiridos experienciais integra-se numa tradição da educação de adultos que remonta ao final da II Guerra Mundial, cujas manifestações mais evidentes foram o movimento da Educação Permanente e a abordagem das Histórias de Vida (Canário, 2006b). O movimento da Educação Permanente surgiu na década de 70 do século XX, “num contexto de ruptura e de crítica com o modelo escolar” (Canário,

2008, p. 87). Este movimento foi impulsionado pela UNESCO, enfatizando-se o papel central que o indivíduo ocupa no seu processo de desenvolvimento e no aprender a ser (Faure *et al.*, 1972). A perspectiva da Educação Permanente encara o processo educativo como sendo contínuo, e não cingido a um determinado período da vida como anteriormente era considerado, compreendendo atividades de educação formal, não formal e informal. Neste sentido, a educação deixa de estar centrada num determinado conteúdo a assimilar, para ser encarada como “um processo do ser” (Nóvoa, 2010, p. 162), que através da diversidade da sua experiência de vida, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a relacionar-se com os outros. O movimento da Educação Permanente vem colocar em causa o modelo escolar, ao defender um investimento educativo dos vários espaços sociais, descentrando a educação das instituições especializadas e alargando as preocupações educativas a outras etapas da vida, para além da infância e da juventude (Nóvoa, 2010). De acordo com esta perspectiva, qualquer situação de vida é suscetível de apresentar valor educativo, constituindo uma oportunidade de aprendizagem (Finger & Asún, 2003), pressuposto que Canário (2008) associa à “continuidade”, “diversidade” e “globalidade” (p. 88) do processo educativo. Neste sentido, Canário (2008) refere que a perspectiva da Educação Permanente surge como um “princípio reorganizador de todo o processo educativo” (p. 88), segundo o qual o indivíduo surge como sujeito da formação, e os processos educativos confundem-se “com a existência e a ‘construção da pessoa’ ” (p. 87). O movimento da Educação Permanente tinha como pressuposto fomentar a humanização do desenvolvimento através de uma conceção educativa assente na centralidade da pessoa humana (Canário, 2008; Finger & Asún, 2003).

De acordo com o movimento da Educação Permanente, a aprendizagem decorre da “estruturação articulada de diferentes momentos experienciais do sujeito que permitem formalizar saberes implícitos e não sistematizados” (Canário, 2008, p. 109). Neste sentido, a experiência do indivíduo constitui um recurso interno que ao longo do percurso de vida vai influenciar o processo de construção de si. De acordo com esta perspectiva, o sujeito ocupa um papel central no seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que este resulta da atribuição de sentido às experiências que vivencia, sendo estas influenciadas pela sua história pessoal e pelo contexto social em que se insere. Como tal, a aprendizagem resulta da análise e da reflexão crítica dos acontecimentos e experiências de vida. Esta conceção de aprendizagem remete para a ideia defendida por

Dewey (1960), segundo a qual o valor educativo da experiência resulta do caráter de continuidade estabelecido com todo o património experiencial acumulado pelo indivíduo. Contudo, Nóvoa (2010) refere que a “grande força da Educação Permanente tem-se revelado, simultaneamente, a sua grande fragilidade” (p. 163), uma vez que este movimento conduziu a uma maior escolarização dos processos educativos que ocorriam fora da escola. Neste sentido, imperou uma lógica que orientou o movimento da Educação Permanente para a instrumentalização da educação ao serviço do desenvolvimento económico, “veiculando frequentemente uma concepção escolarizante da formação” (Nóvoa, 2010, p. 163).

O reconhecimento de adquiridos experienciais filia-se historicamente na abordagem metodológica e epistemológica das Histórias de Vida (Canário, 2006b), que marcou o último quartel do século XX ao despoletar uma revolução na compreensão do processo de formação de adultos, através da rutura “com o modelo escolar e com a lógica escolarizante” (Cavaco, 2009a, p. 597). De acordo com a abordagem das Histórias de Vida, as questões da formação são pensadas segundo o pressuposto de que “ninguém forma ninguém” (Nóvoa, 2010, p. 167) e a formação resulta de um trabalho de reflexão sobre o percurso de vida. Esta abordagem inscreve-se numa matriz teórica de caráter compreensivo, fenomenológico, interacionista, hermenêutico e existencialista (Barros, 2013b), transcendendo qualquer metodologia quantitativa e experimental ao “conceder um valor de conhecimento à *subjetividade*⁵” (Ferrarotti, 2013, p. 83). As histórias de vida constituem um instrumento de construção de sentido a partir das experiências de vida que têm lugar em diferentes contextos e períodos temporais (Pineau & Le Grand, 1996). Neste sentido, o indivíduo forma-se à medida que reflete sobre o seu percurso de vida e constrói um quadro compreensivo sobre as experiências vividas. O indivíduo, ao envolver-se no seu processo formativo, assume um papel ativo, torna-se ator através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida (Nóvoa, 2010). Esta abordagem valoriza a “vida vivida pelo indivíduo como um contexto para a aprendizagem” (Olesen, 2010, p. 73), reforçando a ideia de que a formação não está cingida a um espaço e tempo pré-definidos, acontecendo ao longo de todo o percurso de vida. Nesta perspetiva “não há contextos nem tempos privilegiados, muito menos podem ser considerados como únicos os que formalmente são considerados como tais pelas perspectivas mais tradicionais ou clássicas” (Couceiro, 2010, p. 112), é “o tempo todo que é formador”

⁵ Em itálico na fonte.

(Couceiro, 2010, p. 112) e todos os contextos de vida têm potencialidades formativas. O indivíduo tem um papel ativo na sua formação, sendo sujeito do seu processo formativo, na medida em que este decorre de um trabalho de apropriação individual e de reflexão sobre o seu percurso de vida e as vivências com potencial formativo.

As práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais surgiram de duas experiências pioneiras realizadas no pós II Guerra Mundial, uma nos Estados Unidos da América, e a outra no Quebeque, província do Canadá (Canário, 2006b; Farzad & Paivandi, 2000). Com o fim da II Guerra Mundial, os soldados americanos desmobilizados de forma massiva tiveram dificuldades em inserir-se no mercado de trabalho, entretanto ocupado por mão de obra feminina. A recusa dos soldados, entretanto desmobilizados, em prosseguirem estudos no ponto em que tinham sido interrompidos, levou as autoridades educativas a tomarem em consideração as aprendizagens efetuadas durante a experiência militar. A segunda experiência pioneira ocorreu no Quebeque, nos anos 60 do século XX, ligada à ação de movimentos feministas, que num contexto de políticas de democratização do acesso ao ensino superior, se debateram para que o ingresso na universidade não dependesse exclusivamente de diplomas escolares, mas que considerasse as experiências de vida de mulheres domésticas, com percursos escolares de curta duração.

O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais filia-se numa “tradição educativa humanista e personalista” (Canário, 2006b, p. 42), contudo a institucionalização das políticas e práticas que ocorreu na última década inscreve-se em “orientações de responsabilização individual” (p. 42), que procuram “ensinar os indivíduos a gerirem-se a si próprios como um capital e incitando-os a tornarem-se empresários de si mesmo” (p. 42-43). Esta mudança resulta da alteração de paradigmas que ocorreu na educação de adultos na década de 1990, tendo-se transitado do movimento da Educação Permanente para a perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida (Canário, 2003).

A perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida teve a sua génese com o *Livro Branco sobre a Educação e Formação* (Cavaco, Lafont & Pariat, 2014), publicado pela Comissão Europeia em 1995, e foi largamente difundida com o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), elaborado pela Comissão Europeia no seguimento da reunião do Conselho Europeu, em

Lisboa, em março de 2000. Esta nova perspectiva de educação é apresentada no *Livro Branco sobre a Educação e Formação* como estando ligada, por um lado, à aquisição de competências estratégicas que promovam o aprender a aprender e, por outro lado, à aquisição de conhecimentos gerais, de carácter universalista e “independentes de uma utilização determinada e imediata” (Canário, 2008, p. 91), imbuída de um registo utilitário e “instrumental da educação, ao serviço da economia” (Canário, 2008, p. 91). O *Livro Branco sobre a Educação e Formação* (Comissão das Comunidades Europeias, 1995) valoriza o saber adquirido pelos indivíduos através da criação de “novos modos de reconhecimento das competências, para além do diploma e da formação inicial” (p. 37).

A valorização dos saberes adquiridos surge num contexto marcado pela “mundialização da economia e o aparecimento de novas tecnologias” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 16), em que urge desenvolver mecanismos de resposta face à escassez dos postos de trabalho e do desemprego estrutural. Neste sentido, os “sistemas de validação” de “competências” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 37) têm como objetivo o “desenvolvimento da aptidão para o emprego” (p. 16), e a formação de indivíduos cada vez mais ajustados às necessidades do mercado de trabalho, numa tendência fortemente vocacionalista. A publicação deste documento de orientação pela Comissão Europeia encontra-se associada ao lançamento, em 1996, pelo Parlamento e pelo Conselho Europeus, do *Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida* (Rothés, 2009).

O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* é outro documento de orientação, “enuncia os pontos de vista que se vinham consolidando nas instâncias comunitárias” (Rothés, 2009, p. 293) em torno de seis mensagens-chave: novas competências básicas para todos, mais investimento em recursos humanos, inovação no ensino e na aprendizagem, valorizar a aprendizagem, repensar as ações de orientação e consultoria, e aproximar as aprendizagens dos indivíduos (Comissão das Comunidades Europeias, 2000). Este documento adotou como definição de aprendizagem ao longo da vida “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 3), tendo em vista “promover a cidadania activa e fomentar a empregabilidade” (p. 6). A valorização da aprendizagem surge associada ao reconhecimento e avaliação dos conhecimentos, competências e

experiências adquiridas ao longo do tempo e em diferentes contextos, incluindo modalidades de educação não formal e informal, e constitui um dos desideratos da perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* é “um marco de uma nova perspetiva estratégica” (Lima, 2015, p. 14) orientada para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, segundo uma “visão utilitarista” (Lima, 2015, p. 14) que assenta numa lógica política de desenvolvimento de recursos humanos, direcionada para o crescimento económico e para a competitividade, critérios que estão no âmago do projeto europeu.

Na realidade, a União Europeia dedicou uma atenção substancial à educação de adultos, na medida em que o investimento neste setor era apontado como um instrumento de apoio à competitividade e ao desenvolvimento económico. Neste sentido, houve uma preocupação em harmonizar os sistemas educativos e formativos, de forma a fomentar a construção de um mercado europeu de trabalho mais competitivo (Lima, 2015; Rothes, 2009). De forma a concretizar este objetivo, os organismos europeus lançaram um “conjunto alargado de iniciativas políticas” (Rothes, 2009, p. 291), que compreenderam a formulação de deliberações políticas, a produção de documentos de orientação e a criação de programas que suportassem o desenvolvimento de ações neste campo. É neste quadro onde confluem influências provenientes da União Europeia, que em Portugal, entre 1995 e 2002 foram adotadas medidas ao nível governamental com o objetivo de promover a educação de adultos, nomeadamente da população ativa, que detinha um nível de escolaridade inferior à dos restantes países da União Europeia e da OCDE (Barros, 2011; Canário, 2008; Cavaco, 2009a; Guimarães, 2010; Lima, 2008; Rothes, 2009).

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, para além de se integrarem neste panorama influenciado por instâncias transnacionais, são subsidiárias da publicação em 1998 de um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos, coordenado por Alberto Melo, que “constituiu uma base fundamental das decisões políticas ulteriores” (Rothes, 2009, p. 295) neste campo. Este documento centrou-se na garantia de uma oferta pública, na criação de centros de balanços de competências e de estruturas de validação de aprendizagens, e na génese de um serviço central de credenciação e registo das entidades que intervêm na educação de adultos (Lima, 2008). Em 1998 foi lançado o *Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos* e em 1999 foi criada a Agência

Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (Decreto-lei n.º 387/1999 de 28 de setembro). Esta entidade funcionou até 2002, ano da sua extinção, tendo tido algumas ações importantes, nomeadamente a institucionalização de procedimentos inovadores no campo da educação de adultos, “como é notoriamente o caso da integração na oferta formativa dos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais” (Canário, 2013, p. 564), do acompanhamento e monitorização das ações, e da implementação de um “processo de formação de formadores na acção” (Canário, 2013, p. 565).

O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais começou a ser implementado em 2001, após a criação de uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (denominados abreviadamente por centros RVCC), a partir da qual se promoveu o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema Nacional de RVCC). Este sistema estruturou-se a partir do referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos de nível básico. As equipas dos centros que dinamizaram esta prática educativa eram constituídas “por um director ou por um coordenador, profissionais de RVCC e pessoal de apoio à gestão financeira e administrativa”, para além da intervenção de formadores (Portaria nº 1082-A/2001 de 8 de setembro, artigo 11º, n.º 5).

A partir de 2005, com a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades, as práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais conheceram um novo impulso, com a aposta no reforço do ensino profissionalizante de dupla certificação, a expansão da oferta de cursos de educação e formação de adultos, e o alargamento do sistema de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais (Resolução do Conselho de Ministros nº 183/2005 de 28 de novembro), pretendendo-se “reconquistar os jovens e os adultos que saíram precocemente do sistema educativo” (Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005 de 16 de dezembro). Entre 2001 e 2005 foram criados 98 centros de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais (Mendonça & Carneiro, 2009). Neste período, as práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais foram tuteladas pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, criada em 2002 após a extinção da ANEFA (Decreto-lei nº 208/2002 de 17 de outubro), tendo-se mantido em funções até 2007, ano em que deu lugar à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)

(Decreto-lei nº 276-C/2007 de 31 de julho). O número de centros de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais sofreu um forte incremento com a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades, atingindo em 2010 o número de 454 Centros Novas Oportunidades, designação que estes centros adotaram em 2008. Destes, 44% localizavam-se em escolas públicas de nível básico e secundário, e 19% estavam integrados em centros de formação profissional (Agência Nacional para a Qualificação, 2010). Nestes Centros eram desenvolvidas atividades de orientação e aconselhamento, e processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

A Iniciativa Novas Oportunidades, no que diz respeito ao eixo dos adultos, apresentava como principais medidas os Centros Novas Oportunidades, os quais funcionavam como porta de entrada para a qualificação das pessoas, sendo esta efetuada através do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e de percursos de educação e formação. No que concerne à educação e formação de adultos, este programa assentou na ideia da capitalização e da valorização dos percursos de vida e das aprendizagens efetuadas em modalidades de educação não formal e informal, conceção sustentada por Canário (2006a) quando refere que “o reconhecimento da importância das aprendizagens por caminhos não formais fez emergir a prática sistemática de processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais que constituem, hoje, o elemento estruturador do programa Novas Oportunidades” (p. 23).

O reconhecimento de adquiridos experienciais é, de acordo com Rodrigues e Nóvoa (2008), “uma das mais antigas reivindicações dos movimentos de educação popular” (p. 12), que se insere na tradição das universidades livres e populares, dos círculos de estudos e das correntes de autoformação. Esta prática educativa representa uma tendência que procura uma formação que vai para além do modelo escolar, a partir da valorização do indivíduo, das suas experiências e contextos de vida e de trabalho (Rodrigues & Nóvoa, 2008). Este processo parte do pressuposto que as pessoas aprendem de diversas formas e em diferentes contextos (Rose, 1989), encara o indivíduo como o “principal recurso da sua formação” (Canário, 2008, p. 112), que através de um pensamento retrospectivo e crítico sobre a sua experiência de vida, identifica situações e vivências com potencial formativo.

O reconhecimento de adquiridos experienciais assume uma conceção de formação diferente daquela que está presente no campo da formação profissional contínua (Canário, 2008), uma vez que se distancia da visão negativa dos défices e das lacunas ao nível dos conhecimentos, para se centrar na valorização das experiências de vida formadoras, identificando “capacidades e saberes adquiridos na ação” (p. 112). Neste sentido, Barros (2011) refere que o reconhecimento de adquiridos experienciais é tributário de uma inspiração de intervenção socioeducativa própria de um paradigma humanista. No entanto, se numa fase inicial o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais estava associado a “finalidades de valorização pessoal e de emancipação social, em Portugal, a partir de 2001, estas práticas sociais surgem enquadradas em políticas públicas dirigidas à qualificação escolar de adultos pouco escolarizados e baseadas numa lógica de gestão de recursos humanos” (Cavaco, 2009c, p. 79). Neste sentido, Canário (2006b) refere que o fenómeno do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é marcado por um paradoxo, uma vez que os pressupostos humanistas que estiveram na sua génese foram contaminados por “políticas e práticas de formação que contrariam essa inspiração fundadora” (p. 35), orientadas para a “produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade, de competência e de consumo” (p. 35), numa lógica de gestão de recursos humanos. Este paradoxo ao nível das finalidades do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais apontado por Canário (2006b) e por Cavaco (2009c), é também assinalado por Presse (2010), quando refere a existência de tensões entre uma lógica humanista e uma lógica económica. Nas últimas décadas, as políticas públicas de educação de adultos têm sido orientadas para a competitividade, para o aumento da empregabilidade, da produtividade, da eficácia, da eficiência e da modernização económica (Guimarães, 2010). Fernández (2006) enquadra este tipo de políticas direcionadas para o “ensino de competências relacionadas com a participação da população activa no sector produtivo” (p. 18), no modelo económico produtivo, dominado por “códigos mercantilistas, competitivos, produtivos” (p. 18), em que o objetivo da aprendizagem é diretamente económico e indiretamente social.

Nesta primeira década do século XXI, as políticas e as práticas da educação de adultos acentuaram a tendência vocacionalista que se tinha vindo a verificar já há alguns anos, ao serem “orientadas para elevar o grau de qualificação da população ativa” (Canário, 2013, p. 565). A educação de adultos passou a ser integrada nas políticas de emprego e

coesão social, sendo direcionada para públicos que são pressionados para se envolverem em ofertas educativas “como instrumento de promoção da sua empregabilidade e da sua integração social” (Roths, 2009, p. 238). O indivíduo é encarado como sendo o responsável pela gestão do seu potencial de empregabilidade, sendo que para tal deve manter as suas competências atualizadas, em conformidade com as exigências de um mercado de trabalho em constante evolução, e “marcado pelo desemprego estrutural de massas e pela crescente precarização dos vínculos laborais” (Canário, 2013, p. 565). Neste contexto influenciado por políticas neoliberais, os educadores de adultos são encarados como técnicos de aprendizagem ao longo da vida, gestores de recursos humanos, promotores de aprendizagens que promovam a empregabilidade e se traduzam em ganhos económicos para o setor produtivo (Guimarães, 2010). No que diz respeito aos profissionais envolvidos na Iniciativa Novas Oportunidades, Canário (2013) alerta que este programa se “apoiou numa grande massa de formadores jovens, sujeitos a condições de grande precariedade e incerteza, com salários muito baixos e, na esmagadora maioria dos casos, sem qualquer tipo de formação, prévia ou em serviço” (pp. 566-567).

Para além do paradoxo que resulta da contradição entre a inspiração que esteve na origem desta prática educativa e os pressupostos que atualmente a orientam, o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é atravessado por uma outra contradição, entre os métodos e as finalidades. Se por um lado, os métodos são inovadores, ao filiarem-se numa “tradição de crítica ao modelo escolar” (Canário, 2006b, p. 45), de valorização do indivíduo e das suas experiências de vida, por outro lado, as finalidades subordinam estes métodos à formação de indivíduos mais competitivos, “que produzam e que consumam mais” (p. 45), recetivos às características de uma economia fortemente orientada para o consumo e para a flexibilidade da mão de obra. A acentuação do cariz vocacionalista, fruto da influência da agenda europeia para a educação de adultos, nomeadamente da perspetiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, é visível nos documentos e discursos produzidos em torno da Iniciativa Novas Oportunidades. A análise do discurso da legislação que suporta esta Iniciativa coloca em evidência a associação entre o aumento de qualificações e a empregabilidade e promoção profissional, como a afirmação que consta de um documento orientador da Iniciativa Novas Oportunidades deixa antever: “O investimento em educação e formação diminui significativamente o risco e duração do desemprego e faz aumentar as

probabilidades de reinserção no mercado de trabalho” (Iniciativa Novas Oportunidade, 2005, p. 7).

O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais passou a ser apresentado como uma solução para “problemas como o desemprego e o baixo desenvolvimento económico” (Andersson, Fejes & Sandberg, 2013, p. 408). Por isso, Canário (2013) alerta para o facto desta inovação pedagógica ter constituído “um objetivo em si, ou seja, um ponto de chegada, em vez de representar um ponto de partida de um novo e mais rico percurso formativo individual” (p. 566), tendo ficado reduzida a um “programa de certificação em massa” (p. 566) que se esgotou “na obtenção de metas políticas em termos de indivíduos certificados, com a finalidade política de melhorar comparativamente, em termos estatísticos, em relação com os nossos parceiros europeus e da OCDE” (p. 566).

Os processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais são “interdependentes e só fazem sentido para as pessoas, se se garantir, entre eles, uma estreita articulação e complementaridade” (Cavaco, 2009a, p. 618). O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais proporciona aos indivíduos a possibilidade de validarem os adquiridos experienciais, não reconhecidos formalmente. Esta prática educativa visa tornar visíveis os saberes de adultos pouco escolarizados, muitas vezes ignorados e desvalorizados pelos próprios. Neste sentido, o reconhecimento dos saberes adquiridos pela via experiencial envolve “um trabalho complexo e rigoroso de reflexão e de explicitação a partir da experiência de vida” (Cavaco, 2013, p. 6). O adulto não se limita a descrever o percurso de vida, tem também de selecionar informação, explicitar as aprendizagens e os saberes adquiridos e efetuar a comparação com os referenciais que estruturam o processo.

O reconhecimento e a validação de adquiridos experienciais é um processo que tem o objetivo de identificar e formalizar socialmente os saberes adquiridos por via da experiência. A especificidade deste processo deriva do objeto de análise, que consiste nos adquiridos experienciais. Os adquiridos experienciais podem ser de ordem profissional, pessoal, relacional, cognitiva e emocional (Cavaco, 2009a). Os adquiridos constituem o resultado das aprendizagens realizadas pelo indivíduo, que se refletem na sua maneira de ser, estar e agir (Farzad & Paivandi, 2000). O acesso aos adquiridos pela via da experiência faz-se através de metodologias e instrumentos que permitem respeitar

as singularidades deste tipo de adquiridos. O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais baseia-se numa “metodologia híbrida, inspirada, essencialmente, na abordagem experiencial e no balanço de competências” (Cavaco, 2009a, p. 656).

Durante a fase do reconhecimento, a metodologia usada baseia-se na abordagem experiencial, a narrativa do adulto é orientada para a identificação e reflexão das experiências de vida, a partir das quais se desenvolveram os saberes que vão ser comparados com os referenciais de competências-chave. A narrativa do adulto não compreende a globalidade da sua vida, pois “visa fornecer material útil para um projecto específico” (Josso, 2002, p. 20), neste caso incide sobre as experiências de vida que resultaram em adquiridos, que quando confrontados com o referencial de competências-chave são passíveis de serem reconhecidos e validados. Neste sentido, Cavaco (2009a) refere que é “mais adequado falar-se em abordagem experiencial do que em História de Vida” (p. 657). A abordagem experiencial promove a reflexão do adulto em torno de momentos e situações associados a aprendizagens.

A história de vida reúne os elementos considerados relevantes do percurso de vida, organizados por ordem cronológica ou temática (Farzad & Paivandi, 2000). O processo de escrita da história de vida constitui um trabalho complexo de rememoração, de seleção da informação e de elaboração da experiência. Neste processo, recorre-se à descrição de experiências, de momentos, de fases do percurso de vida, de acontecimentos e de atividades, que conduzem à verbalização e escrita de sequências de ação, fundamental para evidenciar os saberes e os conhecimentos mobilizados no desempenho de tarefas e na execução de funções (Cavaco, 2013). O reconhecimento envolve um processo rigoroso de reflexividade e de afastamento em relação ao vivido, que vai permitir a elaboração da experiência. A reflexividade “forçada” é potenciadora de balanços de vida, a pausa para a escrita permite organizar memórias e, com o devido enquadramento técnico, esta escrita autobiográfica potencia a capacidade de agência na delineação de projetos futuros (Aníbal, 2014)⁶.

As aprendizagens realizadas ao longo da vida emergem, valorizando quem as foi realizando, possibilitando uma nova maneira de olhar o passado e reconstruir a

⁶ A agência consiste na monitorização reflexiva por parte do indivíduo relativamente às suas ações e às ações dos outros (Giddens, 2003).

identidade pessoal (Aníbal, 2014). O trabalho biográfico é um trabalho de memória, uma tentativa provisória de unificar e de integrar experiências múltiplas e heterogêneas do percurso de vida (Tho, 2006). Neste processo de rememoração, o indivíduo atribui um sentido às experiências vividas, enquadradas por uma visão de futuro. A rememoração das experiências de vida constitui um processo formativo para o indivíduo ao integrar o passado numa trajetória individual e ao definir uma perspectiva de futuro.

Ao longo do reconhecimento de adquiridos experienciais utiliza-se uma metodologia inspirada no balanço de competências (Cavaco, 2009a). A metodologia do balanço de competências visa a identificação das competências do indivíduo, as suas potencialidades e as suas fragilidades, motivações, expectativas e a elaboração de um projeto de formação e/ou profissional, passível de concretização, pelo qual se responsabilize a desenvolver. Neste sentido, este instrumento tem como finalidade fazer o balanço das aprendizagens, identificar os adquiridos ao longo do percurso de vida, e analisar as motivações e os interesses, com vista à conceção de um projeto profissional concretizável (Pires, 2000). O envolvimento do indivíduo na análise e reflexão do seu percurso de vida permite que se aproprie dos saberes que adquiriu, reconheça as suas potencialidades e pontos fracos, ganhe autonomia e saia empoderado para concretizar o projeto delineado. Contudo, a metodologia do balanço de competências utilizada no processo de reconhecimento compreende a identificação dos adquiridos, com o objetivo de se alcançar uma certificação. No processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, a finalidade da conceção e concretização de um projeto de formação e/ou profissional não é alvo de uma “incidência tão aprofundada quanto a exigida na metodologia do balanço de competências” (Cavaco, 2009a, p. 661). Contudo, a metodologia do balanço de competências adotada neste processo permite ao indivíduo a exploração do sentido do seu percurso de vida, a elaboração das suas vivências, mobiliza a verbalização e a escrita, promove a reconstrução do vivido e a valorização das suas experiências de vida. Esta metodologia contém uma dimensão de autoformação significativa ao contribuir para o “enriquecimento do capital identitário da pessoa, para a tomada de consciência do valor acrescentado da sua própria experiência e para o reforço da sua auto-estima” (Pires, 2000, p. 34).

O processo de reconhecimento de adquiridos experienciais compreende duas dimensões interdependentes, uma de carácter pessoal ou de auto-reconhecimento e a outra marcadamente social e institucional ou de hetero-reconhecimento (Cavaco, 2012;

Farzad & Paivandi, 2000). Num primeiro momento, o indivíduo identifica e reconhece os adquiridos, autoriza-se a dizer que sabe, reconhece-se como sujeito, autor da sua experiência e da sua vida (Eneau, 2010). As experiências de vida são traduzidas para a forma escrita através de uma atividade reflexiva e discursiva, que se consubstancia na escrita de uma narrativa. O indivíduo ao escrever a sua narrativa autobiográfica reflete acerca das experiências de vida com valor formativo, problematiza-as e atribui-lhes um sentido. O aspeto pessoal do reconhecimento de adquiridos diz respeito à análise que o indivíduo efetua relativamente às experiências, ao percurso de vida, às motivações e aos projetos de futuro em termos pessoais, profissionais e sociais. Trata-se de uma dimensão de autoavaliação, de apropriação e reapropriação por parte do sujeito “dos seus próprios conhecimentos, capacidades e aptidões” (Cavaco, 2012, p. 197), processo mediado por “alguém que oriente, estimule e reconheça” (Cavaco, 2012, p. 197), consubstanciado num mecanismo de regulação externa. O trabalho de identificação de adquiridos é realizado em domínios em que apenas o indivíduo tem acesso, não estando acessível a terceiros (Farzad & Paivandi, 2000). Como tal, trata-se de um trabalho metacognitivo, de elaboração de saberes a partir dos adquiridos provenientes da experiência.

Para além do auto-reconhecimento, durante o processo está presente o reconhecimento pelos outros, de forma a legitimar do ponto de vista social os adquiridos experienciais (Eneau, 2010). A dimensão social e institucional do reconhecimento decorre da natureza das ações empreendidas pelas instituições que levam a cabo este processo, baseadas em critérios, normas e regras estabelecidas exteriormente a partir da cultura dominante da sociedade (Farzad & Paivandi, 2000). Neste sentido, esta dimensão refere-se às apreciações efetuadas pelos outros em contextos de vida pessoal, profissional e social, revelando-se sob a forma de um juízo de valor. No processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, o juízo de valor intrínseco à dimensão social é efetuado pelos educadores de adultos e apoia-se no referencial de competências-chave (Cavaco, 2009a).

Reconhecer os adquiridos é, em primeiro lugar, ser capaz de os identificar e, em seguida, atribuir-lhes valor, isto é, fazer-se reconhecer para ser reconhecido (Eneau, 2010). Neste sentido, o reconhecimento caracteriza-se por uma relação dialética entre as dimensões pessoal e social (Cavaco, 2010). O reconhecimento, ao envolver juízos de valor, recorre a mecanismos de avaliação. No reconhecimento, a avaliação dos

adquiridos experienciais engloba duas dimensões: uma pessoal, caracterizada pela autoavaliação, e outra social caracterizada pela heteroavaliação (Cavaco, 2009a). A dimensão pessoal tem lugar quando o adulto analisa os adquiridos experienciais. Esta dimensão proporciona a apropriação e a reapropriação por parte do adulto dos seus adquiridos, e para que a autoavaliação tenha lugar, é necessário alguém que oriente, estimule e reconheça. Na dimensão social, o reconhecimento adota uma vertente de avaliação, quando se estabelece a comparação entre os adquiridos do adulto e as competências do referencial.

A validação corresponde ao conjunto de procedimentos levados a cabo para institucionalizar o processo de reconhecimento de adquiridos experienciais (Farzad & Paivandi, 2000). De acordo com os autores, para oficializar as ações empreendidas e efetuar a certificação, o dispositivo de reconhecimento culmina numa decisão de validação, que constitui uma “garantia de valor” (Farzad & Paivandi, 2000, p. 80). A validação assenta na atribuição de um valor social aos adquiridos experienciais resultantes de processos de formação experiencial, no seguimento da avaliação da sua conformidade com as competências do referencial (Cavaco, 2009a). A validação dos adquiridos experienciais requer que sejam comprovados e avaliados de forma positiva. Neste sentido, a validação é uma garantia de valor ao avaliar a conformidade entre os adquiridos experienciais e as exigências estipuladas nos referenciais, e ao servir de garantia de valor no que respeita a um determinado uso social. A avaliação envolve um juízo de valor e decorre do processo de comparação entre uma situação existente, isto é, os adquiridos experienciais que uma pessoa possui, e uma situação desejável, que se traduz nos critérios fixados pelo referencial de competências-chave. Com a validação atribui-se valor social aos adquiridos experienciais, “após a avaliação da sua conformidade com os elementos do referencial” (Cavaco, 2012, p. 198). A formalização do reconhecimento dos adquiridos experienciais realiza-se “a partir de ações oficiais que atestam os adquiridos reconhecidos ou não reconhecidos” (Farzad & Paivandi, 2000, p. 80), dando lugar à emissão de diplomas e de “títulos atribuídos pelo Estado” (Liétard, 2001, p. 475). De acordo com Farzad e Paivandi (2000), a atribuição de um título oficial de validação de adquiridos, por um lado, valida a conformidade dos adquiridos com base em exigências previamente estabelecidas por órgãos oficiais e, por outro lado, legitima oficialmente o adulto a fazer uso da validação socialmente reconhecida. A certificação consubstancia-se na validação formal, traduz-se numa

creditação que conduz a uma equivalência, total ou parcial (Melo, 2001). A equivalência total dá lugar à obtenção de uma certificação e de um diploma oficial. A equivalência parcial determina que a certificação seja obtida através de um percurso formativo modular.

No processo de validação de adquiridos experienciais podem surgir três tipos de problemas (Cavaco, 2009a). Um primeiro problema prende-se com o prestígio do ator que valida, o que levanta questões relativas à formação e ao acompanhamento dos educadores de adultos que trabalham no âmbito do processo. Um segundo problema decorre do objeto de validação, isto é, os adquiridos/competências, o que despoleta questões ligadas à construção dos referenciais, à seleção dos indicadores que servem de referência para a avaliação dos adquiridos e aos procedimentos necessários para se realizar a validação. Um terceiro problema está associado ao valor social da validação, o que coloca a questão do valor atribuído pelo adulto que valida, pelos restantes atores envolvidos no processo e pela comunidade.

Na sua essência, o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais visa ajudar a pessoa a identificar os seus adquiridos experienciais, “com base na globalidade do seu percurso de vida, e de estabelecer ligações/articulações com as competências do referencial” (Cavaco, 2012, p. 198). É um processo que incita o adulto a refletir sobre as experiências vividas, o que permite a apropriação do vivido e dá lugar a um processo de autoformação (Cavaco, 2016). A acrescer ao caráter auto-formativo desta prática educativa, a validação dos adquiridos experienciais resultantes de tempos e contextos extraescolares e pós-escolares, conduz ao reconhecimento da importância formal que têm para a organização das diversas temporalidades individuais e coletivas, permitindo uma continuidade com os saberes formalizados e os diferentes percursos e processos formativos (Alcoforado, 2014).

Os adultos pouco escolarizados experienciam algumas dificuldades ao longo do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, fruto de fatores associados a implicações negativas da reelaboração da experiência e do reconhecimento de adquiridos experienciais (Cavaco, 2010). Uma das dificuldades sentidas pelos adultos prende-se com o facto das metodologias utilizadas no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais valorizarem a experiência dos indivíduos, contudo, materializam-se num dispositivo orientado por referenciais de

saberes acadêmicos, o que constitui um paradoxo (Cavaco, 2010). Os adquiridos experienciais que os indivíduos possuem são de natureza prática, decorrem da ação e não se manifestam, em geral, sob a forma de um saber escolar. Para além disso, os adultos pouco escolarizados possuem poucas referências em termos de saberes acadêmicos, o que dificulta o reconhecimento e a reflexão sobre os adquiridos experienciais considerados importantes para o processo de identificação de pontos de articulação entre os adquiridos e os elementos dos referenciais de competências-chave.

Uma segunda dificuldade decorre da terminologia utilizada pelos educadores de adultos, ao englobar termos que os adultos desconhecem tais como competências, reconhecimento, validação, referencial e portefólio. Esta dificuldade é minorada através de um trabalho levado a cabo pelos educadores de adultos ao nível da explicitação do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, da explicação do referencial de competências-chave e da citação de exemplos que facilitem a sua apreensão.

A reelaboração da experiência depende do sentido que os adultos atribuem aos adquiridos, da capacidade de concetualização e de abstração. Contudo, estas capacidades são desenvolvidas fundamentalmente através da escolarização, o que constitui uma dificuldade para os adultos pouco escolarizados. Neste sentido, os adultos melhor preparados para realizarem o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais são aqueles que possuem uma escolaridade mais elevada.

Uma quarta dificuldade sentida pelos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação decorre da necessidade dos adquiridos experienciais serem legitimados através do discurso verbal e escrito (Cavaco, 2010). Na reelaboração e na explicitação da experiência, os adultos reconhecem e valorizam as aprendizagens realizadas a partir de processos de formação experiencial, recorrendo a competências de comunicação escrita, o que constitui um obstáculo para os adultos pouco escolarizados. A reelaboração da experiência depende de capacidades de comunicação verbal e escrita. Neste sentido, as dificuldades linguísticas evidenciadas pelos adultos pouco escolarizados fazem-se sentir sobretudo ao nível do discurso escrito, com consequências ao nível do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais (Eneau, 2010).

Apesar da massificação do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, visível no número de adultos a frequentar esta oferta educativa e no número de educadores de adultos mobilizados, entre 2012 e o início de 2013, todos os Centros Novas Oportunidades foram encerrados por iniciativa governamental. Em 2013 foram criados os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março), estruturas que vieram substituir os Centros Novas Oportunidades no desenvolvimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, nas vertentes escolar e profissional, dirigidos à população adulta. Estes Centros também disponibilizavam atividades de informação, orientação e encaminhamento de adultos e de jovens a partir de 15 anos. Contudo, a implementação do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais sofreu uma alteração que, em muito, serviu para desvirtuar o caráter inovador e emancipatório desta prática educativa, com a introdução de provas de avaliação de conhecimentos, tributárias da convicção de que “só os exames confirmam aprendizagens” (Benavente & Peixoto, 2015, p. 20), perspetiva criticada pelos referidos autores. Em 2016, os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional deram lugar aos Centros Qualifica (Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto), que asseguram, à semelhança das estruturas anteriores, o desenvolvimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, e a realização de ações de informação, orientação e encaminhamento de jovens e de adultos pouco escolarizados. A partir de então, a prova de avaliação de conhecimentos foi retirada do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

CAPÍTULO III

O EDUCADOR DE ADULTOS NO RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS

3.1. Educador de adultos e formador de adultos: Da flutuação terminológica à escolha de uma opção

De forma análoga ao que sucede com as expressões *educação de adultos* e *formação de adultos*, também os termos *educador de adultos* e *formador de adultos* são usados de forma alternada. Para esta flutuação terminológica contribui, por um lado, o posicionamento teórico dos autores na forma como conceitualizam a educação de adultos e a formação de adultos (Merriam & Brockett, 1997) e, por outro lado, a diversidade e a complexidade das práticas educativas direcionadas a adultos (Canário, 2008). Neste capítulo vamos problematizar em torno dos termos *educador de adultos* e *formador de adultos* e da forma como derivam das expressões *educação de adultos* e *formação de adultos*, conceitos filiados em diferentes perspetivas teóricas. Posteriormente, vamos centrar-nos no educador de adultos, para efetuarmos uma caracterização ao nível das atividades desempenhadas, da qualificação inicial e do percurso profissional. Em seguida, aborda-se, de uma forma breve, a geometria variável dos educadores de adultos, em Portugal, desde os finais do século XIX até aos nossos dias. Por último, centramo-nos no papel e no contributo do educador de adultos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, campo de prática dos educadores de adultos entrevistados no âmbito da investigação desenvolvida, focando-nos nas tarefas prescritas e nas funções desenvolvidas no exercício da atividade profissional.

No dicionário de língua portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa (2001), a palavra *educador* aparece como derivando do latim *educator* e designa aquele “que contribui para a formação e instrução de alguém; que educa” e “a pessoa que se ocupa da formação e instrução de crianças, jovens; pessoa que educa” (p. 1331). Etimologicamente, o vocábulo *formador* deriva do latim *formator* e significa aquele “que molda, que orienta”, “o que educa, que orienta”, e “pessoa que desempenha funções de acompanhamento, orientação e avaliação de estagiários” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 1793). Centrando-nos nestas duas definições, se por um lado o conceito de *educador* está associado à forma escolar, nomeadamente ao ensino de crianças e jovens, por outro lado tem implícito um âmbito de atuação mais abrangente, na medida em que contribui para o processo formativo dos indivíduos. O conceito de *formador*, por um lado, encontra-se associado a um papel educativo, e, por outro lado, faz referência a uma ação de natureza mais pontual que é exercida sobre outrem em contexto de trabalho. Nesta aceção, o formador é alguém que intervém em processos de aquisição de conhecimentos, e de desenvolvimento de aptidões e de habilidades (Laot & de Lescure, 2006).

De acordo com Josso (2008), o educador pode assumir duas figuras, *instrutor* e *militante*. O educador instrutor transmite conhecimentos teóricos e conhecimentos técnicos, e realiza a avaliação no sentido de verificar se os aprendentes são capazes de os utilizar na prática. O educador militante transmite um conjunto de convicções e explica por que motivo as suas convicções são as melhores, em suma, defende um conjunto de valores. À semelhança do conceito de *educação de adultos*, a forma como o educador de adultos é perspectivado por Josso (2008) remete para uma abordagem centrada no ensino, consubstanciada na forma escolar.

O conceito de *educador* para Freire (1996) insere-se numa conceção mais alargada, porquanto engloba, por um lado, ações educativas isoladas ao nível da alfabetização, e, por outro lado, tem subjacente a compreensão global do indivíduo enquanto pessoa consciente de si e do seu papel no contexto social e histórico em que vive. Nesta perspetiva, o educador de adultos é uma pessoa crítica e problematizadora, que contribui de forma positiva para que os adultos sejam construtores do seu processo formativo. O processo de ensinar é muito mais abrangente do que o ato de transferir conhecimentos de alguém que é sabedor de algo para outrem que está em situação de défice, afastando-se da conceção bancária de educação. Neste sentido, o ato de ensinar traduz-se numa

situação social que cria as possibilidades que levam à produção e à construção de conhecimento por parte dos adultos. Para que este propósito seja alcançado, o educador cria as condições para que o questionamento e a problematização aconteçam, num clima que fomenta a curiosidade e o respeito mútuo. De acordo com Freire (1987), o educador assume um duplo papel, na medida em que é, por um lado, um ator social que educa, e, por outro lado, ao mesmo tempo que educa, é também educado pelos educandos, através de um processo dialógico e recíproco. Esta é a postura do educador que promove uma educação problematizadora, crítica, em diálogo com os outros e mediatizados pelo mundo. Nesta concepção, o educador, através de uma relação horizontal com os educandos, e recorrendo ao diálogo, conduz os educandos a refletirem sobre a realidade, a compreenderem o mundo e as relações que com ele estabelecem, assumindo uma postura ativa na produção de conhecimento sobre si próprios e sobre os seus contextos de vida. É um educador-educando no sentido em que se constitui sujeito do processo dialógico de problematização do mundo, induzindo à reflexão e à adoção por parte dos educandos de uma postura ativa, emancipadora, de intervenção no contexto social, em processo de transformação. Na concepção de Freire (2001), o educador de adultos é um facilitador que estimula o processo de aprendizagem, na medida em que, através da sua ação, conduz os adultos a analisarem os seus contextos de vida, e a acrescentarem ao saber que possuem, construído com base na experiência, um saber mais crítico e problematizador, tendo em conta o contexto sociopolítico vigente.

A concepção de educador de Paulo Freire é próxima da defendida por Ivan Illich (1985) no sentido em que é alguém que introduz “o aluno na arte de crítica” (Illich, 1985, p. 110), ao promover o desenvolvimento de um pensamento crítico, a partir do qual é possível problematizar o seu lugar no mundo e o modo como a sociedade se estrutura e se encontra regulamentada. Para Illich (1985), o educador possui conhecimentos práticos que coloca à disposição dos outros, tendo como ponto de partida uma relação não hierarquizada com os aprendentes, de formato horizontal, com quem vai também aprender. O educador é alguém que se encontra disponível para acompanhar quem se está a iniciar na “aventura educacional” (Illich, 1985, p. 107), facilitando os encontros que são necessários para aprender a efetuar as próprias escolhas, no caminho de uma maior autonomia e emancipação social. Nesta perspetiva, o educador valoriza os conhecimentos que as pessoas possuem, independentemente dos mecanismos que estão

na base da sua aquisição, nomeadamente processos de autoformação, em contextos de aprendizagem não formal e informal.

Kalogridi (2009) refere que o educador de adultos é alguém que procura formas alternativas de aprendizagem, que sugere métodos através dos quais os indivíduos se tornam capazes de aprender por si próprios e a partir das suas experiências de vida. O objetivo é, então, formar pessoas livres e capazes de se adaptarem a ocorrências imprevistas que surjam ao longo das suas vidas. Pode considerar-se que o objetivo do educador de adultos é, então, segundo uma perspetiva humanista, promover o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, através do fortalecimento da capacidade de autoaprendizagem e de como aprender a aprender (Maslow, 1991). Neste sentido, o educador de adultos é encarado como um agente de intervenção, que promove a criação de condições que conduzem à mudança, podendo ser ele próprio o ator que a despoleta. Neste sentido, o educador de adultos é entendido como apoiante, coordenador, conselheiro, facilitador e mediador entre o conhecimento e o aprendente (Kalogridi, 2009). O educador de adultos é um conselheiro na medida em que aconselha os aprendentes, no que concerne às melhores estratégias e métodos de aprendizagem. Funciona como um facilitador ao apoiar os aprendentes no processo de aprendizagem, atuando como dinamizador e como fonte de conhecimento. O educador é, também, considerado um par em relação aos aprendentes, sendo reconhecido como uma fonte de conhecimento pelo grupo, que promove o desenvolvimento de iniciativas, o trabalho colaborativo, a compreensão, a consciência e o respeito mútuo. Este é um entendimento alargado do conceito de educador de adultos, ao incluir de uma forma geral todas as pessoas envolvidas na prestação de oportunidades de educação a adultos, independentemente do contexto de aprendizagem e da etapa no percurso de vida.

O educador de adultos assume diversos perfis, de acordo com os modelos educativos em que se integra. Para Fernández (2008), no modelo recetivo alfabetizador caracterizado pela primazia do “ensinar a receber” (p. 75) e pela aprendizagem do uso dos códigos de leitura e de receção de mensagens, o educador de adultos assume a “figura dominante do professor que ensina” (p. 75), e a “autoridade do especialista em letras” (p. 75). No modelo dialógico social, cuja ênfase recai na promoção da consciência crítica, da reflexão, e da participação e gestão social, o perfil dominante do educador de adultos é o de animador, que reconhece os conhecimentos e os saberes que as pessoas possuem, adquiridos através das suas experiências em diferentes contextos e

fases da vida. No modelo económico produtivo, centrado no ensino de saberes diretamente ligados às necessidades do mercado de trabalho, o papel dominante do educador de adultos é o de gestor de recursos humanos, que seleciona as aprendizagens em função de critérios de rentabilidade e de valor económico para o setor produtivo. Neste sentido, o perfil do educador de adultos varia de acordo com o tipo e a lógica do trabalho educativo desenvolvido.

Conforme se destacou anteriormente, de forma semelhante ao que acontece com os conceitos de *educação de adultos* e de *formação de adultos*, também a concetualização dos termos *educador de adultos* e *formador de adultos* depende das abordagens teóricas e da diversidade e complexidade das práticas educativas dirigidas a adultos. Josso (2008), ao defender uma perspetiva ampla de formação, concebe o formador como alguém que acompanha o sujeito no seu percurso formativo, que sabe

“ajudar as pessoas em formação no sistema educativo, seja para as ajudar enquanto aprendentes, seja para acompanhá-las nos seus percursos educativos, a fim de procurar que estes correspondam da melhor forma aos desejos, às capacidades, aos projectos e às competências das pessoas que chegam à formação”
(p. 117).

Josso (2008) distingue dois perfis de formadores: o *mestre* e o *passador*. O mestre transmite saberes e valores, é uma pessoa com quem os aprendentes se podem identificar, servindo de modelo. O passado é uma pessoa que acompanha os indivíduos em formação num determinado período de tempo, que transmite informação e conhecimentos, e os apoia na transição de um determinado nível de conhecimentos para um outro nível de maior complexidade. O passado é alguém que consegue acompanhar o aprendente durante o processo de formação, que está ao seu lado para apoiar quando necessário e que sabe respeitar a sua subjetividade.

Caspar (2007) refere que os formadores exercem funções pedagógicas e de mediação, de acompanhamento, estratégicas, e de consultoria. As funções pedagógicas e de mediação são exercidas quando o formador ajuda na estruturação, transmissão e aquisição dos saberes, intervindo em processos de socialização e de educação, na criação de condições para que a aprendizagem seja bem-sucedida e na reestruturação e reconcetualização dos “saberes peritos ou sábios” (Caspar, 2007, p.88), de forma a torná-los assimiláveis. A função de acompanhamento está presente quando o formador

ajuda os aprendentes a identificarem, pesquisarem e apropriarem-se dos saberes técnicos e dos comportamentos sociais necessários, de forma a diagnosticarem “a origem das dificuldades de aprendizagem, e remediá-la” (Caspar, 2007, p. 89), tornando-se cidadãos autônomos e participativos na sociedade em que se inserem. A função estratégica, de vertente comercial e de *marketing*, engloba a elaboração de “estudos prospectivos sobre os diferentes sectores de actividade” (Caspar, 2007, p. 91) em que intervêm. O formador, enquanto “pensador do futuro” (Caspar, 2007, p. 93), é solicitado a movimentar-se em “territórios que anteriormente não eram os seus” (Caspar, 2007, p. 92). Neste sentido, o formador é solicitado a desempenhar a função de consultor, intervindo ao nível da orientação, da ajuda à elaboração de projetos pessoais e profissionais, em atividades de validação de adquiridos experienciais e na avaliação dos resultados das aprendizagens (Caspar, 2007).

O formador de adultos, na conceção humanista de Carl Rogers (2009), é um facilitador do processo de aprendizagem ao criar um ambiente favorável, que propicia a compreensão das experiências, conduzindo ao crescimento pessoal e a um estado de autodesenvolvimento. Rogers (2011) denomina a pessoa que facilita a aprendizagem de moderador, definindo-o como sendo alguém “suficientemente seguro consigo mesmo, e na sua relação com os outros” (p. 84), capaz de promover a reflexão e a aprendizagem de forma autónoma, partilhando com os outros, aprendentes e elementos da sociedade, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem. Nesta aceção, o formador encara a pessoa em situação de aprendizagem como um todo, fruto das suas experiências de vida, vivências afetivas e capacidades cognitivas. Neste sentido, o papel do formador é moderar o processo de aprendizagem, através da disponibilização de recursos, que podem ser os conhecimentos e a experiência do próprio formador, as vivências e os adquiridos dos aprendentes, a experiência da comunidade, e a utilização de livros, filmes e de outros recursos que tanto podem ser trazidos pelo formador como pelos formandos, em função das motivações e necessidades de aprendizagem. O indivíduo envolvido no processo de aprendizagem decide os interesses que quer explorar, determina o que quer aprender, chamando a si “o poder e o controle sobre si mesmo” (Rogers, 2011, p. 85), assumindo a responsabilidade pelas consequências das suas escolhas. Ao longo do processo, o formador desempenha uma função, essencialmente de moderação e de promoção de um ambiente propício ao crescimento pessoal e ao autodesenvolvimento.

Partindo de um entendimento alargado da formação de adultos, Jobert (2007) refere-se aos formadores de adultos como “agentes de mudança” (p. 33) de pessoas, grupos, instituições, organizações e mesmo da sociedade, cujo objetivo é aumentar o nível de conhecimentos dos seus interlocutores, e produzir modificações ao nível das formas de ação sobre si e sobre o mundo. Para Jobert (2007) é a conscientização que diferencia o formador de outros profissionais cujo campo de atuação é a população adulta. Ao formador interessa-lhe provocar, nos indivíduos, a reflexão sobre as práticas e a aplicabilidade futura das suas aquisições e transformações, procurando o aumento da autonomia e da capacidade de intervenção “como agentes no decurso da história social ou da sua história pessoal” (Jobert, 2007, p. 35). O caráter transformador da intervenção do formador de adultos pode ir mais longe, ao ser perspectivado como uma figura de identificação, possuidor de referências identitárias com um papel decisivo ao nível da construção de projetos profissionais, por parte dos adultos em processo de formação (Bourgeois, 2009).

A flutuação terminológica na utilização dos termos *educador de adultos* e *formador de adultos* é fruto das diferentes abordagens teóricas e da diversidade e da complexidade de práticas educativas dirigidas a adultos (Canário, 2008). Neste sentido, o significado dos termos *educador de adultos* e *formador de adultos* está ligado ao entendimento amplo ou estrito, que se tem da educação de adultos e da formação de adultos, e da respetiva filiação teórica. No presente trabalho adotamos a expressão *educação de adultos*, privilegiando um entendimento alargado deste conceito, ao considerarmos que engloba um campo diversificado de práticas educativas, desenvolvidas em contextos variados, com diferentes graus de formalização, e com público heterogéneo, em termos de escolaridade, idade, situação perante o trabalho, qualificação profissional e inserção social. Relacionada com este posicionamento teórico, encontra-se a opção pela utilização do termo *educador de adultos*. Para a diversidade do campo da educação de adultos contribuiu também o investimento no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, que reconfigurou este campo profissional, com a emergência de novos perfis de educadores de adultos.

O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é desenvolvido em termos pedagógicos por dois tipos de técnicos: pelos profissionais de RVC, desde 2013 designados técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, e pelos formadores. A nossa pesquisa empírica recai sobre os profissionais de RVC, que

Barros (2013a) designa como “os únicos elementos da equipa que desempenham o papel de educadores de adultos” (p. 434). A análise que Cavaco (2007) efetua dos profissionais de RVC, descrevendo-os como animadores, educadores e acompanhantes, aproxima-os, em nosso entender, do conceito de educador de adultos.

“[O profissional de RVC] Adota uma postura de animador quando gere de uma forma dinâmica as sessões de reconhecimento que se realizam em pequenos grupos, promovendo discussões e reflexões conjuntas e reforçando situações de entreajuda que surgem espontaneamente entre adultos. Assume-se como educador quando explica o processo, dá informações sobre a organização do dossier e o preenchimento dos instrumentos de mediação e quando esclarece as dúvidas dos adultos ao longo do processo. Adota uma postura de acompanhante quando ao longo do reconhecimento ouve a narração do percurso de vida do adulto, motiva o adulto a reflectir sobre o passado, o presente e a perspectivar o seu futuro e quando o ajuda no processo de tomada de consciência.” (Cavaco, 2007, p. 27-28).

Os profissionais de RVC são os elementos da equipa pedagógica que estabelecem uma relação de maior proximidade com os adultos, estando presentes ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Para além da explicitação da forma como se desenrola o processo, do acompanhamento da elaboração da história de vida e do balanço de adquiridos experienciais, e da dinamização das sessões, os profissionais de RVC desempenham atividades de suporte e apoio, de cariz relacional. A atividade de profissional de RVC vai ser desenvolvida, do ponto de vista teórico, no último ponto deste capítulo.

3.2. O educador de adultos: Diversidade de papéis, de qualificação e de situação de trabalho

Os educadores de adultos desempenham atividades profissionais muito variadas, fruto da diversificação e da complexificação do campo da educação de adultos (Canário, 2008; Rothés, 2004). As atividades de educação de adultos podem ser desenvolvidas em modalidades de educação formal, não formal e informal, com um enquadramento institucional muito diverso, incluindo entidades pertencentes ao setor público, privado, associativo, de desenvolvimento local, em dinâmicas de natureza educativa, social,

cultural, artística, desportiva e religiosa. A diversidade é também encontrada ao nível da formação inicial, dos percursos profissionais, da situação perante o emprego e dos pré-requisitos exigidos para trabalhar no campo da educação de adultos (Monbaron, 2009; Rothés, 2004; Zarifis & Papadimitriou, 2015). O trabalho empírico desenvolvido nesta investigação tem como objetivo contribuir para um aumento do conhecimento relativamente aos percursos profissionais e aos processos de formação de educadores de adultos, envolvidos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais⁷. Com esta investigação pretendemos caracterizar os educadores de adultos que trabalharam no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, centrando-nos na formação inicial e contínua, nos percursos profissionais que conduziram ao desempenho da atividade de profissional de RVC, nas tarefas prescritas e nas atividades desenvolvidas no âmbito desta função. Nesta secção vamos centrar-nos na figura do educador de adultos, em termos gerais.

Associada à diversidade das práticas educativas que têm lugar no campo da educação de adultos, os educadores de adultos podem desempenhar um conjunto muito variado de atividades. Os dados disponibilizados pelo *European Research Group on Competences in the Field of Adult and Continuing Education*, com contribuições de diversos países, tais como Áustria, Suécia, Dinamarca, Reino Unido, Holanda, Alemanha, Polónia, Itália, França e Portugal, indicam que os educadores de adultos trabalham em quatro grandes domínios (Van Dellen & Van der Kamp, 2008). O primeiro domínio prende-se com a formação profissional, desenvolvida em empresas de consultoria. O segundo domínio está associado à formação profissional contínua, nomeadamente em áreas ligadas às línguas, às tecnologias e à comunicação, ministrada em contextos de aprendizagem formal. O terceiro domínio consiste em atividades educativas de âmbito social, dirigidas a pessoas com baixas qualificações, desenvolvidas através de modalidades de educação não formal, tendo em vista a emancipação social, a participação social na comunidade e a cidadania ativa. E, por último, o quarto domínio refere-se à educação cultural e artística, desenvolvida através de modalidades de educação não formal e informal, visando por um lado, o desenvolvimento pessoal e cultural das pessoas envolvidas e, por outro lado, o desenvolvimento local das

⁷ Os resultados do trabalho empírico desenvolvido são apresentados na segunda parte desta monografia.

comunidades, e a promoção da coesão social e do trabalho comunitário. Para Ramos (1994) os educadores de adultos são agentes educativos que promovem as capacidades individuais e coletivas de indivíduos e grupos com quem trabalham, fomentam processos de autoformação, são capazes de se envolver na vida da comunidade, e desempenham em paralelo os papéis de educador e de educando, adotando uma postura de respeito e de empatia. Freynet (2008) refere que os educadores de adultos podem desempenhar atividades ligadas à orientação vocacional, ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, ao acompanhamento pedagógico, ao desenho de situações de aprendizagem, e à construção de instrumentos pedagógicos.

Research voor Beleid (2010) identifica treze grupos de atividades executadas pelos educadores de adultos: diagnóstico e avaliação de necessidades; preparação de atividades educativas e formativas; facilitação da aprendizagem; monitorização e avaliação de atividades; orientação e aconselhamento; desenvolvimento de programas de educação e formação; gestão financeira; gestão de recursos humanos; atividades de gestão; *marketing* e relações públicas; apoio administrativo; apoio nas tecnologias de informação e comunicação; e atividades de ligação.

O diagnóstico e a avaliação de necessidades consistem em identificar as necessidades de educação e formação, a partir da análise da experiência, das potencialidades, dos interesses e dos projetos do adulto. A preparação de atividades educativas e formativas engloba ações ligadas à identificação de recursos e métodos adequados à aprendizagem, ao planeamento e à organização do processo de aprendizagem, tendo em conta as necessidades identificadas. A facilitação da aprendizagem inclui a execução de tarefas de apoio, a monitorização e avaliação do processo de aprendizagem, e a gestão das relações interpessoais entre os adultos e os elementos das equipas de trabalho. A monitorização e avaliação de atividades compreendem a disponibilização de apoio e *feedback* aos adultos relativamente à aprendizagem, e a avaliação do contexto, do processo e do resultado da aprendizagem. A orientação e o aconselhamento envolvem a recolha e a divulgação de informação sobre as ofertas educativa e formativa, as oportunidades e os requisitos do mercado de trabalho, a avaliação das aptidões, dos interesses e das aspirações dos adultos, e a abordagem de trajetos de carreira adequados aos perfis dos adultos. O desenvolvimento de programas de educação e formação compreende a elaboração do currículo das ações e a implementação das mesmas. A gestão financeira engloba a gestão de recursos, a elaboração de orçamentos e a

preparação de candidaturas para financiamento. A gestão de recursos humanos congrega a gestão diária dos educadores e formadores e do pessoal de apoio, o recrutamento e a seleção das equipas, o desenvolvimento de atividades de socialização e de imersão na cultura organizacional, a monitorização e avaliação do desempenho, e o desenvolvimento profissional dos recursos humanos.

As atividades de gestão compreendem a execução de tarefas de acordo com os procedimentos definidos pela organização, a criação de comissões de trabalho, a monitorização e avaliação dos programas, a implementação de melhorias, a definição da missão institucional, o estabelecimento de relações com a comunidade, a monitorização da gestão da qualidade, a negociação com entidades, e a atualização relativamente a documentação legal produzida. O *marketing* e as relações públicas incluem atividades de divulgação das ofertas educativa e formativa, a avaliação da oferta e da procura, e o estabelecimento de parcerias. O apoio administrativo envolve a prestação de suporte ao desenvolvimento das atividades, e o fornecimento de informação aos educadores e outro pessoal técnico, e aos formandos, sobre assuntos de natureza burocrática. O apoio nas tecnologias de informação e comunicação compreende a conceção e implementação de programas de *e-learning* e de *blended-learning*, a criação e atualização de páginas na *web*, a conceção e utilização de recursos de apoio às ações educativas tais como fóruns de discussão e videoconferências. As atividades de ligação incluem o trabalho em rede, o estabelecimento de parcerias, e o desenvolvimento de tutorias com os novos educadores e formadores. Estas são atividades com um elevado grau de diversidade e de complexidade, que mobilizam conhecimentos e saberes em diversas áreas e requerem o estabelecimento de relações interpessoais com diferentes públicos.

O papel do educador de adultos tem sofrido algumas mudanças no que diz respeito ao seu âmbito de intervenção, fruto das alterações ocorridas ao nível das tecnologias da informação e comunicação (Castells, 2002) e da influência do capitalismo ao nível da organização do trabalho (Sennett, 2007). Freynet (2008) refere que o educador de adultos deixou de ocupar um papel proeminente ao nível da transmissão de conhecimentos direcionados a adultos com défices em determinadas áreas, num registo de educação bancária criticada por Freire (1987) e de educador instrutor (Josso, 2008), para desempenhar um papel relevante ao nível do acompanhamento de adultos em diferentes contextos de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento de competências direcionadas para o mercado de trabalho. O educador de adultos passou a

ter um papel cada vez mais ativo ao nível da avaliação individual dos interesses e das necessidades educativas e formativas dos adultos, em determinados momentos dos seus percursos pessoais e profissionais, tendo em conta os seus projetos de vida e o contexto social. Para além disso, o educador de adultos passou a acompanhar os adultos ao longo dos seus percursos educativos, ajudando-os a tirarem vantagem das situações de aprendizagem, e a gerirem a enorme quantidade de informação acessível, através da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação. Neste sentido, o papel do educador de adultos é semelhante ao do formador passador (Josso, 2008), na medida em que desempenha uma função de acompanhamento e de apoio ao longo do processo de aprendizagem.

Considerando a diversidade de papéis que o educador de adultos pode desempenhar, Freynet (2008) refere que este se encontra numa encruzilhada. Por um lado, o educador de adultos é uma figura chave ao ajudar os adultos a acederem a informação e a adquirirem conhecimentos fundamentais, por exemplo, ao nível da leitura, da escrita e do cálculo. Por outro lado, os educadores de adultos apoiam os adultos na análise dos interesses pessoais e dos conhecimentos e competências profissionais, avaliando as necessidades face às exigências do mercado de trabalho e dos projetos de vida delineados. Num contexto social dominado por uma economia neoliberal, o educador de adultos passou a ser confrontado com novas exigências que conduziram ao aparecimento de funções ligadas ao mentorado, ao *coaching*, ao aconselhamento, à facilitação da aprendizagem em diversos ambientes (Bron & Jarvis, 2008; Freynet, 2008) e ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. As práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, com carácter pontual e circunscrito quando foram criadas na década de 50 do século XX, passaram, a partir de 1990, a ter um lugar de destaque e de projeção social, fruto da sua implementação como domínio estratégico nas políticas ativas de emprego e de gestão de recursos humanos (Cavaco, 2009a). Com a implementação desta prática educativa emergiram novas atividades profissionais. O profissional de RVC corresponde a uma nova atividade profissional que emergiu com o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, prática educativa centrada na valorização e legitimação social das aprendizagens e dos saberes adquiridos ao longo da vida, nomeadamente através da educação não formal e informal (Cavaco, 2009a).

A qualificação dos educadores de adultos é muito heterogénea, podendo contemplar ações de formação de curta duração e diplomas universitários em áreas diversas (Bechtel, 2008; Dausien & Schwendowius 2009; Research voor Beleid, 2010; Zarifis & Papadimitriou, 2015). A qualificação dos educadores de adultos é um ponto importante em vários documentos políticos da União Europeia (Research voor Beleid, 2010). No entanto, a maioria das iniciativas que têm sido implementadas para promover o conhecimento da situação profissional dos agentes educativos ligados à educação de adultos tem-se concentrado principalmente nos professores e nos profissionais ligados à formação profissional inicial. Os agentes educativos da educação de adultos que trabalham fora do sistema formal, de acordo com Research voor Beleid (2010), têm sido esquecidos. Para Lattke e Nuissl (2008), esta situação ocorre devido ao baixo nível de regulação, e ao elevado grau de diversidade e complexidade no que concerne às estruturas, ofertas educativas e atores envolvidos na educação de adultos. Dausien e Schwendowius (2009) referem que, de uma forma geral, os educadores de adultos são muito qualificados, sendo que no caso alemão cerca de três quartos possui formação académica. No caso português, os educadores de adultos que intervêm no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais têm como formação inicial o grau de licenciatura (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio; Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março; Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto). A licenciatura é o requisito mínimo para o desempenho destas funções; contudo há profissionais com habilitações académicas ainda mais elevadas.

Na Europa, no que diz respeito aos educadores de adultos, não existe uma qualificação regulamentada (Bechtel, 2008). No entanto, Egetenmeyer (2010) salienta que existem duas vias típicas de qualificação, no que respeita aos educadores de adultos: por um lado, através de programas universitários que dão acesso a um grau académico; e, por outro lado, através de programas de formação contínua, frequentemente disponibilizados por instituições ligadas à educação de adultos. De acordo com Lattke e Nuissl (2008) é necessário aumentar o conhecimento acerca das atividades desenvolvidas pelos educadores de adultos, bem como as “aptidões que eles possuem ou que necessitam de melhorar” (p. 13). Ramos (1994) defende que é importante a formação dos educadores de adultos contemplar os seguintes domínios: a) social, uma vez que é desejável que o educador de adultos possua conhecimentos e saberes que o ajudem a organizar grupos de aprendentes e a facilitar o seu trabalho; b) histórico e

situacional, de forma a alcançar uma melhor leitura e análise da realidade social e económica; c) pedagógico, ao promover o conhecimento da organização e estruturação da ação educativa, e da diversidade de espaços e situações de implementação de ações de educação de adultos; d) ação social, de forma a fomentar a criação e o desenvolvimento de projetos que estejam relacionados com o ambiente no qual se desenrolam as atividades, tendo em consideração o território, a população, as necessidades, os recursos e as metodologias; e) comunitário, de forma a incentivar a solidariedade e o desenvolvimento social, fazendo com que os indivíduos assumam um papel protagonista na melhoria da comunidade a que pertencem.

A situação de emprego dos educadores de adultos é um elemento essencial. Nos países europeus podem ser encontradas diversas tipologias de contratos e situações de trabalho, tais como contratos a termo certo, prestação de serviços, voluntariado, emprego a tempo inteiro e a tempo parcial (Egetenmeyer, 2010; Zarifis & Papadimitriou, 2015). Dausien e Schwendowius (2009) referem que os educadores de adultos com contratos de trabalho permanentes são uma minoria, se bem que dentro desta categoria, a maioria dos educadores de adultos trabalha a tempo inteiro em contextos educativos formais. Contudo, a maioria dos educadores de adultos trabalha em regime de trabalho a tempo parcial e como *freelancer*. A precariedade associada ao desempenho da atividade de educador de adultos é generalizada nos países europeus, onde o trabalho exercido a tempo inteiro no campo da educação de adultos constitui uma exceção, e não a regra (Canário, 2013; Lattke & Nuissl, 2008; Zarifis & Papadimitriou, 2015). De acordo com o *Estudo Alpine*, o campo da educação de adultos é caracterizado por um número elevado de educadores de adultos a trabalhar a tempo parcial e em regime de voluntariado, com poucas perspetivas de evolução de carreira e remunerados à hora (Research voor Beleid & PLATO, 2008). Este estudo refere, ainda, que na educação de adultos formal, o número de educadores de adultos com contratos permanentes e a trabalhar a tempo inteiro é mais elevado. Contudo, em contextos de educação não formal e informal, a maioria dos educadores de adultos são prestadores de serviços, possuem contratos de trabalho temporários e trabalham a tempo parcial.

A situação de emprego dos educadores de adultos é heterogénea, fruto da diversidade de práticas educativas que têm lugar em contextos de educação formal, não formal e informal, e em instituições de carácter público, privado, pertencentes ao terceiro setor, e em movimentos sociais. Para além disso, a situação de emprego dos educadores de

adultos é instável, uma vez que as políticas públicas de educação de adultos, implementadas nas últimas décadas, nomeadamente em Portugal, têm tido um carácter errático e pouco estruturado (Alves *et al.*, 2016; Lima, 2008), o que conduz a avanços e recuos na disponibilização de ofertas educativas dirigidas à população adulta, o que por sua vez se repercute nos percursos profissionais de todos aqueles que trabalham na educação de adultos.

3.3. Educadores de adultos em Portugal

A evolução das políticas públicas de educação de adultos repercute-se na geometria variável dos educadores de adultos. Entre os finais do século XIX e 1926, ano em que foi derrubada a Primeira República Portuguesa e teve início o regime ditatorial, os educadores de adultos dedicavam-se maioritariamente ao desenvolvimento de ações de educação popular (Lima, 2008; Rothes, 2004). Estas ações eram, na sua maioria, implementadas por professores interessados em alterar o panorama educativo da população adulta, votada a elevados níveis de analfabetismo. Esta oferta educativa, ao assentar no modelo escolar, não era adaptada às características e necessidades dos adultos não escolarizados, uma vez que os programas ministrados eram semelhantes aos da escolarização de crianças, para além de ser desenvolvida por professores “muitas vezes de forma coerciva e sem nenhum enquadramento formativo” (Rothes, 2004, p. 61). Durante o período da ditadura, a iniciativa social no âmbito da educação de adultos ficou confinada a algumas ações de educação popular desenvolvidas por setores da sociedade oposicionistas da ditadura, pela Igreja Católica e por algumas estruturas político-administrativas do regime. A partir de 1960, com a constituição do sistema de formação profissional, o cerne da atuação dos educadores de adultos passou a ser o campo da formação profissional. Nesta altura são encetadas algumas iniciativas de formação dos monitores que trabalhavam em centros de formação, não sendo, contudo, significativas, o que leva Rothes (2004) a referir que quando a ditadura chegou ao fim, em 1974, a formação direcionada aos educadores de adultos era praticamente inexistente.

Com o fim da ditadura renasceu o movimento das associações populares, que se dedicaram a desenvolver ações de alfabetização, projetos de animação cultural e

socioeducativos, e atividades de educação de base de adultos (Canário, 2007a, 2009; Lima, 2008; Rothés, 2004), constituindo o “período de ‘ouro’ ” (Canário, 2007a, p. 11) da educação de adultos, em Portugal, nas últimas décadas. A “explosão da iniciativa popular” (Canário, 2009, p. 133) que ocorreu nos anos que se seguiram à revolução de 1974, principalmente em 1975 e 1976, conduziu à constituição de movimentos educativos de forte caráter emancipatório, centrados no aumento da autonomia e da participação dos adultos, na promoção do desenvolvimento, da democracia e da igualdade de oportunidades. As ações de educação de adultos tinham um reduzido grau de regulamentação, ficando na dependência de derivas de cariz militante e voluntarista, das motivações pessoais, e da consciência cívica das pessoas envolvidas, nomeadamente animadores locais e outros profissionais provenientes de diversos setores de atividade (Guimarães, 2010). Como não existia formação especializada na área da educação de adultos, valorizava-se a experiência de vida dos educadores, obtida fora da escola, a detenção de uma cultura geral, a capacidade reflexiva e a facilidade de integração nas comunidades locais.

Na década de 80 do século XX, a atuação dos educadores de adultos centrou-se, essencialmente, em três valências: o ensino recorrente de adultos, a formação profissional, e a educação extraescolar (Rothés, 2004). O ensino recorrente constituiu a principal oferta educativa nesta época, era ministrado por professores de vários grupos pedagógicos, com algumas possibilidades de frequentarem formação contínua, mas, muitas vezes, sem motivação para lecionarem aulas dirigidas a aprendentes com mais de 18 anos. Esta oferta educativa era também ministrada por bolseiros que promoviam ações de curta duração, sendo contratados especificamente para este efeito (Guimarães, 2010; Pinto, Matos & Rothés, 1998). Na rede do Ministério da Educação, a oferta do ensino recorrente é assegurada com o destacamento de professores do ensino regular, que desenvolvem ações de educação de adultos sem formação especializada nesta área (Rothés, 2004). Num relatório de avaliação sobre o ensino recorrente, Pinto, Matos e Rothés (1998) referem que os educadores de adultos do ensino recorrente têm, em geral, falta de perfil e de formação específica, inicial e contínua, acumulam funções docentes no ensino regular e no ensino recorrente, e desempenham esta atividade sem acompanhamento técnico-pedagógico. Neste sentido, Badalo (2012) refere que a colocação dos professores no ensino recorrente “raramente tem em consideração a especialização ou a experiência” (p. 129) em educação de adultos, e aspetos como a

formação adequada são secundarizados a favor de preferências individuais pelo horário de trabalho mais conveniente.

A formação profissional, modalidade ligada ao trabalho, nomeadamente ao desenvolvimento de competências consideradas importantes para o crescimento económico, era frequentada predominantemente por jovens adultos pouco escolarizados. No que concerne à formação de agentes educativos que se dedicavam à formação profissional, é a partir de 1979, com a criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional, que se inicia a certificação da aptidão profissional de formador com os cursos de formação pedagógica de formadores (Rothés, 2004). Contudo, na ausência de uma formação de base específica em educação de adultos, os educadores de adultos que se dedicavam à formação profissional recorreram aos “saberes que detinham relativos aos modos de trabalho mais tradicionais na escola” (Guimarães & Barros, 2015, p. 394), e procuraram aproximar-se dos contextos de trabalho, se bem que nem sempre este processo tenha sido bem conseguido.

A educação extraescolar, dinamizada por bolseiros, que consistiam em profissionais oriundos de diversos setores de atividade e com formações diversas, em organizações não governamentais e em municípios, traduziu-se em ações integradas em projetos de intervenção comunitária e de animação sociocultural (Guimarães, 2010). Nesta altura, não existia formação específica no campo da educação de adultos, pelo que o desenvolvimento de saberes específicos era conseguido através da experiência de trabalho com as comunidades, e da frequência de ações de formação pouco estruturadas e ocasionais (Guimarães, 2010; Rothés, 2004). Só em 1989 surge a primeira formação graduada em educação de adultos, ao ser lançado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, o curso de Estudos Superiores Especializados em Animação Comunitária e Educação de Adultos, dirigido a professores e outros técnicos de educação com formação graduada de ensino superior, ao nível de bacharelato ou licenciatura, sendo o diploma outorgado equivalente a licenciatura (Rothés, 2004).

No seguimento da publicação, em 1998, do documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos coordenado por Alberto Melo, surgem em 2000 algumas ofertas educativas dirigidas a adultos com elementos inovadores do ponto de vista educativo e pedagógico (Canário, 2008; Cavaco, 2009a; Lima, 2008). Neste sentido, com a criação de cursos de educação e formação de adultos, e de processos de

reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, emergiram novas atividades profissionais no âmbito da educação de adultos e foi alterado o papel dos formadores. Com os cursos de educação e formação de adultos surge a figura de mediador pessoal e social (Despacho conjunto 1083/2000 de 20 de novembro). Com o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais surgiram os profissionais de RVC em 2001, os técnicos de diagnóstico e encaminhamento em 2008, e os técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências em 2013, que reúnem o perfil funcional dos profissionais de RVC e dos técnicos de diagnóstico e encaminhamento. Os formadores envolvidos nestas novas práticas educativas viram-se confrontados com desafios, ao assumirem um conjunto diversificado de funções, diferentes das habituais. Neste sentido, os formadores que intervêm no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais distanciam-se da transmissão de saberes, função com que habitualmente são identificados, passando a desenvolver uma atividade ligada ao acompanhamento dos adultos, para assegurar a reflexão, seleção e explicitação dos seus adquiridos experienciais, comparando-os com as competências dos referenciais (Cavaco, 2009a).

O requisito formal mínimo de acesso a estas atividades profissionais passou a ser a licenciatura. Quando comparados com os educadores de adultos que se dedicam à animação sociocultural e ao desenvolvimento local, nas modalidades de educação não formal e informal, os educadores de adultos dos cursos de educação e formação de adultos e do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais alcançaram “um reconhecimento social mais alargado” (Guimarães & Barros, 2015, p. 396), fruto da diferenciação profissional que resultou da complexificação do saber profissional, sobretudo devido à existência de regras instituídas e da identificação de especificidades formais nas tarefas realizadas.

Em fevereiro de 2011, 9074 educadores de adultos trabalhavam em Centros Novas Oportunidades, dos quais 4648 eram formadores, 1900 eram profissionais de RVC, 545 eram técnicos de diagnóstico e encaminhamento e 453 eram coordenadores (Gomes, 2011). Para além disso, havia, ainda, tutores (dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais ao nível profissional) e diretores. Nesta altura, o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais era a oferta educativa que mobilizava mais adultos, no que diz respeito às ofertas no campo da educação de adultos (Agência Nacional para a Qualificação, 2008). A adesão que a

Iniciativa Novas Oportunidades despoletou nos adultos com baixa escolaridade, repercutindo-se no número de inscrições em ofertas educativas e formativas, e na mobilização de educadores de adultos em torno destas ofertas, com funções definidas e critérios de recrutamento e seleção estabelecidos em diplomas legais, leva Guimarães (2009) a referir que este foi o período em que houve mais educadores de adultos regulamentados em Portugal. Contudo, a maioria dos educadores de adultos envolvidos nestas novas ofertas educativas eram jovens, e sem formação prévia em educação de adultos, enquanto domínio de reflexão teórica ou até enquanto campo de práticas (Barros, 2011; Canário, 2013; Guimarães, 2010; Guimarães & Barros, 2015).

A partir de 2008, a Agência Nacional para a Qualificação encomendou ações de formação contínua a entidades do ensino superior, que visavam desenvolver competências no domínio das metodologias associadas ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e sua operacionalização. No entanto, estas ações não passaram de iniciativas pontuais, de curta duração, orientadas para o aprofundamento de processos de trabalho normalizados e uniformizados pelos serviços centrais de educação de adultos (Guimarães, 2010). Em termos de formação graduada, o ensino superior esteve “até há muito pouco tempo alheado” (Rothes, 2004, p. 71) da educação de adultos. Contudo, atualmente existe uma oferta diversificada ao nível de licenciaturas, mestrados e doutoramentos que possuem uma dimensão de educação de adultos na sua área de formação ou que assumem a educação de adultos como um domínio de especialização.

3.4. O educador de adultos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais: O caso do profissional de RVC

Com o investimento em práticas educativas inovadoras no âmbito da educação de adultos surgiram novas atividades profissionais e a alteração de algumas já existentes. O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais contribuiu, por um lado, para aumentar a diversidade e a complexidade do campo da educação de adultos, e, por outro lado, para reconfigurar o campo profissional dos educadores de adultos, com a mudança do papel dos formadores e a emergência de novas atividades profissionais de que são exemplo, os técnicos de diagnóstico e encaminhamento e os

profissionais de RVC (Barros, 2013a; Cavaco, 2007, 2009a; Guimarães, 2010, 2016; Guimarães & Barros, 2015). O trabalho empírico desenvolvido centra-se na atividade de profissional de RVC, pelo que vamos dar uma maior ênfase a estes educadores de adultos, que na altura em que foram realizadas as entrevistas desenvolviam funções nos Centros Novas Oportunidades. As equipas pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades eram compostas por um diretor, um coordenador, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, profissionais de RVC, formadores e técnicos administrativos. De acordo com a Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, os profissionais de RVC deveriam possuir uma qualificação académica de nível superior, conhecimento das metodologias utilizadas nos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, nomeadamente em histórias de vida e em avaliação de adquiridos, e experiência em educação e formação de adultos. Contudo, a Portaria mencionada não definia a área da qualificação académica, sendo apenas mencionado o grau de licenciatura como qualificação mínima requerida e experiência de trabalho com adultos.

Os profissionais de RVC eram educadores de adultos que desenvolviam a sua atividade no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, assumindo um “conjunto diversificado de funções” (Cavaco, 2009a, p. 686). O trabalho prescrito, definido por Jobert (2014) como o “conjunto de procedimentos, de prefigurações da ação, de regras que são exógenas e antecedentes à ação” (p. 23), no caso do profissional de RVC encontra-se enquadrado na Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio. De acordo com este documento jurídico, ao profissional de RVC competia:

- a) Participar nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário;*
- b) Acompanhar e apoiar os adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida;*
- c) Conduzir, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e de validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas formativas, nomeadamente para cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada no próprio centro, após a validação de competências e a sua certificação;*

- d) Dinamizar o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos;*
- e) Organizar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, os júris de certificação, participando nos mesmos.*

Neste processo, o objetivo do profissional de RVC era acompanhar o adulto na identificação dos adquiridos experienciais, com base no seu percurso de vida, e estabelecer ligações entre esses adquiridos experienciais e as competências do referencial (Cavaco, 2009a). Embora o profissional de RVC estivesse presente em todas as fases do processo, a sua principal função assentava na fase do reconhecimento de adquiridos experienciais, durante a qual tinha como objetivos explorar os percursos de vida de cada adulto, de forma a evidenciar as competências do referencial, motivar e envolver os adultos em processos de reflexão, autoanálise, auto-reconhecimento e autoavaliação. Este educador de adultos intervinha, ainda, na fase de validação de adquiridos experienciais, ao emitir, juntamente com os formadores, um parecer em relação às competências evidenciadas ao longo do processo.

O profissional de RVC era o agente educativo que estabelecia uma relação mais próxima com os adultos, promovendo a rememoração de experiências de vida, o diálogo, a explicitação das atividades para cada tarefa, a escrita, o debate, a cooperação e as relações interpessoais entre os elementos do grupo (Cavaco, 2007, 2009a). Estes profissionais possuíam uma função determinante ao nível da “valorização dos adquiridos da pessoa, de elevação da sua auto-estima e da auto-imagem, de apoio à tomada de consciência e explicitação das suas aprendizagens, de suporte à construção identitária, e por vezes, de reconciliação da pessoa com a sua trajetória de vida” (Pires, 2007, p. 17), desempenhando um papel “mediador, formativo, mobilizador da autonomia e de novas dinâmicas de aprendizagem” (Pires, 2007, p. 17), salientando-se qualidades como a escuta e a valorização do outro.

O profissional de RVC efetuava a gestão das sessões de reconhecimento de adquiridos experienciais, fomentando debates promotores de reflexões e reforçava atitudes de entreajuda nos adultos. Neste sentido, o profissional de RVC explicava o processo, dava informações sobre a elaboração da história de vida e esclarecia dúvidas. Para além disso, escutava a narrativa oral do percurso de vida, motivava o adulto a pensar sobre o

passado, o presente e a projetar-se no futuro, e ajudava-o na tomada de consciência relativamente aos adquiridos que possuía (Cavaco, 2009a). Os adultos pouco escolarizados têm normalmente pouca consciência dos saberes que possuem, e tendem a subvalorizá-los por não terem sido adquiridos em contextos formais de aprendizagem (Presse, 2010). Neste caso, o profissional de RVC desempenhava um papel importante ao ajudar os adultos a “desconstruir a imagem negativa que possuem de si mesmos, valorizando os saberes” (Presse, 2010, p. 101) adquiridos por via da experiência, de forma a construírem uma imagem positiva de si. Este é um trabalho de acompanhamento, que decorre ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

O acompanhamento está presente em setores profissionais onde a relação humana tem um papel central, como é o caso do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais (Paul, 2009). O acompanhamento caracteriza-se por uma dimensão relacional, que advém da capacidade de “estar com” (Paul, 2012, p. 14), que compreende estar disponível, presente e atento. A relação interpessoal é cooperativa, na medida em que a ação, a comunicação e os objetivos são partilhados, e a organização das tarefas é feita em função da definição de papéis de cada interveniente.

As práticas de acompanhamento constituem uma nova dimensão do processo educativo, são implementadas em situações pedagógicas centradas no indivíduo e orientadas para o desenvolvimento pessoal, conduzindo a percursos de formação individualizados (Roquet, 2009). O acompanhamento em si mesmo possui uma função formativa na medida em que se ajuda o adulto a estabelecer ligações entre diferentes formas de saberes, isto é, saberes provenientes da experiência, saberes de ação, saberes teóricos e metodológicos, e a atribuir sentido a experiências pessoais, profissionais e escolares. Neste sentido, Roquet (2009) refere que a função do acompanhamento consiste em apoiar os aprendentes no processo de construção de aprendizagens e de apropriação de saberes múltiplos, em termos da sua natureza e contextos de aquisição. O processo de apropriação de saberes e de conhecimentos adquiridos, em diferentes contextos de aprendizagem, por parte dos adultos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é promovido pelos profissionais de RVC. Esta é uma das funções que estes educadores de adultos desempenhavam numa primeira fase, aquando da elaboração das histórias de vida e da explicitação dos adquiridos experienciais e, posteriormente, quando estabeleciam a comparação entre os adquiridos

experienciais e as competências dos referenciais de competências-chave. O acompanhamento assegurado pelos profissionais de RVC é indispensável para que os adultos ultrapassem as dificuldades sentidas ao longo do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais (Cavaco, 2010).

O acompanhamento é caracterizado por várias posturas: ética, “não saber”, diálogo, escuta e empoderamento (Paul, 2012). A postura ética traduz-se por um questionamento reflexivo e crítico e por uma relação baseada no respeito e na partilha. A postura de “não saber” caracteriza-se pela abertura aos saberes construídos com base na relação e na partilha, implica que o profissional deixe em suspenso o discurso profissional baseado em saberes académicos desprovidos do sentido do outro, e se desabitue da ideia de tomar decisões sem ouvir a outra parte. A postura de diálogo está presente quando se disponibiliza informação e orientação, se esclarece dúvidas, se aponta um caminho e, ainda, ao nível da gestão de dificuldades, tensões e constrangimentos. A postura de escuta refere-se a um processo de negociação de entendimentos e de construção partilhada de sentido. A escuta compreende estar atento, mas principalmente interagir, responder, solicitar e dinamizar um questionamento que permita aos indivíduos assumirem uma postura crítica relativamente ao meio. As posturas de diálogo e de escuta encontram-se associadas, pois só há diálogo e entendimento quando os intervenientes se disponibilizam a ouvir o que o outro tem a dizer. A escuta é uma postura, mas também é uma técnica que apoia o trabalho de acompanhamento. Por último, a postura de empoderamento deriva do facto do acompanhamento recriar um ambiente relacional que funciona como uma oportunidade para os intervenientes crescerem em conjunto. O crescimento faz-se em interação com o outro, uma vez que ninguém aprende sozinho, nem se constrói isolado da comunidade. Neste sentido, o acompanhamento é caracterizado por uma postura fluida, e em constante redefinição e ajustamento às situações (Paul, 2012).

As cinco posturas referidas por Paul (2012) estão presentes no trabalho que o profissional de RVC desenvolve com os adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. O profissional de RVC, no trabalho que desenvolve com o adulto, adota uma postura ética caracterizada pelo respeito, escuta empática, valorização, abertura de espírito, autenticidade e generosidade (Cavaco, 2010). A postura de “não saber” encontra-se presente na medida em que o reconhecimento legitima os saberes informais e os saberes práticos que advêm da

experiência. Neste sentido, o acompanhamento neste processo requer uma postura por parte dos educadores de adultos, centrada na relação com o outro e na sua singularidade na procura de reconhecimento, ao invés de se focar em saberes técnicos (Eneau, 2010). A postura de diálogo encontra-se presente ao longo de todo o processo, pois o profissional de RVC explicita as atividades a desempenhar, promove a rememoração da experiência de vida, a escrita, a cooperação e as relações interpessoais entre os adultos (Cavaco, 2009a). A postura de escuta é adotada pelo profissional de RVC quando ajuda o adulto a construir a narrativa do seu percurso de vida, o questiona e orienta a reflexão (Cavaco, 2010). O acompanhamento realizado pelo profissional de RVC ao longo do reconhecimento ajuda o adulto a refletir e a apropriar-se da sua experiência de vida. A reflexão sobre o percurso de vida e a análise dos adquiridos experienciais permite aos adultos descobrirem o valor das aprendizagens que efetuaram ao longo da vida e nesse processo reconstruírem a imagem de si. Neste sentido, o acompanhamento ao suscitar um processo de reflexão, de distanciação e de valorização das experiências vividas, tem potencialidades formativas, contribuindo para o empoderamento do adulto.

Para além do acompanhamento, o profissional de RVC, no desempenho das suas funções, assume as posturas de animador e de mediador. Neste sentido, o profissional de RVC adota uma postura de animador quando faz a gestão das sessões de reconhecimento de adquiridos experienciais, que se realizam em pequenos grupos, conduzindo discussões e reflexões, e incentivando situações de interajuda entre os adultos (Cavaco, 2009a). Relativamente à postura de mediador, pode considerar-se que o profissional de RVC desempenha funções de mediação formativa e de mediação interpessoal (Aguiar, 2013). A postura de mediador formativo surge quando o profissional de RVC apoia o adulto na rememoração das suas experiências de vida e na apropriação dos seus adquiridos experienciais. A postura de mediador interpessoal está presente quando o profissional de RVC intervém ao nível da gestão de conflitos e de emoções. O processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é uma prática educativa recente, caracterizada pela complexidade ao nível das metodologias e das relações interpessoais, por captar uma grande diversidade de público, com experiências de vida heterogêneas e específicas das vivências profissionais e dos contextos de vida. Neste sentido, a mediação surge como um recurso fundamental ao nível da explicitação dos adquiridos experienciais, da articulação entre as aprendizagens do adulto e as competências do referencial de competências-chave e do

desenvolvimento de “novos padrões comunicacionais e relacionais” (Aguilar, 2013, p. 210).

O profissional de RVC, no desempenho da sua atividade profissional, é confrontado com alguns constrangimentos, dificuldades e tensões. O profissional de RVC, no âmbito das suas funções, debate-se com uma tensão entre as perspetivas “avaliação humanista” e “avaliação instrumental” (Cavaco, 2009a). Neste sentido, os educadores de adultos no âmbito do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais procuram seguir uma lógica de avaliação focada no adulto, na autoavaliação e no auto-reconhecimento, que se traduza num processo formativo para o adulto. Contudo, o poder político define metas quantitativas relativamente ao número de adultos certificados, numa lógica de avaliação instrumental, o que pode alterar a forma de trabalhar e o período de tempo que cada adulto necessita para reconhecer os seus adquiridos experienciais.

Uma segunda dificuldade prende-se com a decisão de deixar o adulto avançar no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais de forma a averiguar se há possibilidade de ter sucesso ou encaminhá-lo para outras ofertas educativas (Cavaco, 2009a). Esta situação pode ser uma situação difícil para o profissional de RVC, quando não há outras ofertas educativas na área geográfica do adulto ou quando já experimentou várias ofertas, mas não foi bem-sucedido em nenhuma.

O profissional de RVC confronta-se com a dificuldade de fazer com que o adulto compreenda a lógica do processo, aspeto muito importante para que tenha sucesso (Cavaco, 2009a). O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é diferente do modelo escolar, utiliza termos e metodologias que o adulto desconhece. Para que o adulto compreenda o processo e a forma como ele se desenrola, o profissional de RVC tem que explicar por aproximações sucessivas, dando exemplos e explicitando as dúvidas dos adultos.

A elaboração de instrumentos de mediação, com o objetivo de facilitarem a fase do reconhecimento de adquiridos experienciais, pode levantar um conjunto de dificuldades. Neste sentido, o profissional de RVC, bem como os formadores, são confrontados com a tomada de decisão ao nível da escolha de um equilíbrio entre a complexidade/facilidade, a rapidez/qualidade, a estabilidade/mudança e a

exaustividade/intimidade (Cavaco, 2009a). No que diz respeito à complexidade/facilidade, a dificuldade deriva da necessidade de identificar as competências de forma detalhada, o que faz com que os instrumentos de mediação sejam mais complexos, e ao mesmo tempo garantir que o preenchimento dos instrumentos é acessível. A dificuldade que resulta do dilema rapidez/qualidade surge da necessidade de se garantir a rapidez, atendendo que existem metas ao nível das certificações, mas sem descurar a qualidade do processo, condição importante para a credibilização social. A dificuldade ao nível da estabilidade/mudança decorre da necessidade de se manterem os instrumentos de mediação, o que fomenta a rentabilização do tempo e dos recursos do Centro, e de, em simultâneo, se reconhecer a importância da adaptação em função das experiências de vida dos adultos. Por fim, a dificuldade ao nível da exaustividade/intimidade deriva da preocupação em se trabalhar o percurso de vida do adulto de uma forma detalhada e, ao mesmo tempo, evitar explorar acontecimentos íntimos.

A indução das competências a partir do relato do adulto pode constituir uma dificuldade para o profissional de RVC. A narrativa que o adulto produz aborda saberes decorrentes da ação; contudo, o referencial segue a lógica dos saberes teóricos. Os profissionais de RVC, juntamente com os formadores, têm de decodificar o referencial de competências-chave e “conseguir colocar-se no lugar do adulto, o que não é fácil quando se trata de situações que desconhecem e sobre as quais não têm nenhum tipo de referência” (Cavaco, 2009a, pp. 536-537). A indução de competências depende da reelaboração das experiências de vida, processo que é influenciado pela capacidade reflexiva do adulto e pelo tempo disponível. Se se apressar a indução de competências pode-se incorrer em situações de subavaliação na fase do reconhecimento, que conduzem os adultos a formação complementar, que poderia ser evitada.

Durante o reconhecimento, os formadores de RVC constroem situações-problema de forma a tornar o referencial de competências-chave mais compreensível para os adultos. Contudo, a aplicação de situações-problema pode ser uma tarefa difícil para o profissional de RVC, uma vez que exige articulação com os formadores, mas nem sempre eles trabalham a tempo inteiro nos Centros.

Nas sessões de reconhecimento, o adulto pode confidenciar situações de vida íntimas, distanciadas das experiências de vida com carácter formativo. Nesta situação, o

profissional de RVC pode ser confrontado com a dificuldade de gerir os limites entre o profissional de RVC, o psicólogo e o amigo (Cavaco, 2009a).

O profissional de RVC é uma figura chave do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais por combinar ações e posturas que se complementam, traduzindo-se na promoção do auto-reconhecimento e na valorização dos adultos. Desde 2013, os profissionais de RVC passaram a designar-se técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março). Às funções direcionadas para o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, foi acrescentada uma vertente de orientação vocacional. Contudo, os profissionais de RVC, entre 2001 e o momento em que surgiram os técnicos de diagnóstico e encaminhamento, já asseguravam a orientação dos adultos em função do perfil e dos seus projetos de vida.

Como referido anteriormente, a implementação do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais conduziu à emergência de novas atividades profissionais. O profissional de RVC é uma das atividades profissionais que surgiu com esta prática educativa no campo da educação de adultos. No capítulo seguinte, abordam-se os requisitos que conduzem uma atividade profissional a ser considerada uma profissão e o processo de profissionalização no campo da educação de adultos.

CAPÍTULO IV

O TRABALHO E AS PROFISSÕES: PERSPETIVAS TEÓRICAS

4.1. O trabalho, as mutações e incertezas atuais

Considerando que dois dos objetivos da investigação consistem em analisar a atividade profissional desempenhada pelos profissionais de RVC e em compreender o percurso profissional destes educadores de adultos, envolvidos nos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, parece-nos pertinente abordar a forma como o trabalho tem sido vivenciado ao longo do tempo, dando-se especial ênfase ao período que decorre entre o início do século XX e o momento atual. Na abordagem teórica que efetuamos sobre o trabalho apoiamo-nos nas conceções de autores de referência neste domínio, nomeadamente Antunes (2006, 2013), Bauman (2001, 2005a), Castells (2002), Correia (2003, 2010), Gorz (2007) e Méda (1999).

A forma como o trabalho é entendido tem sofrido alterações ao longo do tempo. Até ao século XVIII, o termo *trabalho* designava as tarefas realizadas por servos e jornaleiros que produziam os bens de consumo e os serviços necessários à vida, que tinham de ser renovados e repostos e, por isso, eram repetidas no dia a dia (Gorz, 2007). Contudo, os artesãos, fabricantes de objetos duradouros e acumuláveis, “não ‘trabalhavam’, mas ‘realizavam obras’, nas quais podiam utilizar o ‘trabalho’ ” (Gorz, 2007, p. 24) de pessoas solicitadas a executar as tarefas mais difíceis e pouco qualificadas. Os trabalhadores jornaleiros e os trabalhadores manuais eram pagos pelas tarefas que realizavam. Porém, os artesãos “recebiam pela ‘obra’ ” (Gorz, 2007, p. 24), de acordo com os parâmetros fixados pelas guildas e corporações profissionais. Na Idade Média, o trabalho não estava associado à criação de valor social, como tal não constituía um fator

de integração social (Gorz, 2007; Méda, 1999). Apenas em meados do século XIX o trabalho passou a ser visto como um fator de produção e como um meio para criar riqueza, constituindo-se na “nova relação social que estrutura a sociedade” (Méda, 1999, p. 77). Neste sentido, com a revolução industrial, o trabalho produtivo e a profissão converteram-se num eixo fulcral da existência humana, de modo que a profissão, juntamente com a família, passaram a constituir as duas coordenadas fundamentais que enquadravam a existência humana (Beck, 2002). A profissão tornava-se um instrumento que garantia o acesso a experiências sociais, uma vez que permitia participar na realidade social de uma forma direta. É neste período que surge a ideia contemporânea de trabalho, constituindo “uma invenção da modernidade” (Gorz, 2007, p. 21), generalizada com a industrialização. Esta conceção de *trabalho* é sinónimo de trabalho assalariado, comumente entendido como emprego, na medida em que é uma “atividade que se realiza na esfera *pública*, solicitada, definida e reconhecida útil por outros além de nós e, a este título, remunerada” (Gorz, 2007, p. 21). Esta forma particular “e historicamente curta de trabalho é a mais difundida e valorizada” (Langer, 2004, p. 15) na sociedade atual. Contudo, o trabalho pode ser perspetivado de uma forma alargada, ao incluir “muitas formas de atividades praticadas” (Langer, 2004, p. 15), funcionando como “uma espécie de guarda-chuva que abriga todas as atividades humanas” (Langer, 2004, p. 15). Na presente investigação, o termo *trabalho* é utilizado na aceção moderna referida por Gorz (2007), uma vez que o trabalho realizado pelos profissionais de RVC corresponde a uma atividade remunerada, encontra-se definida em diplomas legais, é executada na esfera pública, e tem utilidade do ponto de vista social.

Durante o século XX registaram-se grandes transformações no mundo do trabalho, resultantes do aumento da flexibilidade e da escassez de postos de trabalho, sendo a procura muito superior à oferta. Trata-se de transformações que decorrem do modelo económico predominante - o capitalismo - onde as lógicas que imperam são os mercados livres, o lucro, a competitividade e a concorrência. No início do século XX dominou o trabalho “contratado e regulamentado” (Antunes, 2013, p. 255), que dava origem a empregos estáveis. O trabalho era, em geral, estável, e um trabalhador podia desempenhar a sua atividade profissional durante o seu percurso de vida ativa na mesma entidade empregadora, acompanhando a evolução da técnica e progredindo no sentido de um aumento de responsabilidade e de especialização. Como refere Bauman (2001), “quem, como jovem aprendiz, tivesse seu primeiro emprego na Ford, poderia ter certeza

de terminar sua vida profissional no mesmo lugar” (p. 168). Os trabalhadores quando iniciavam a sua vida profissional tinham a “perspetiva de emprego por toda a vida dentro de uma empresa” (Bauman, 2001, p. 168).

Contudo, no final da segunda metade do século XX, esta tipologia de trabalho foi substituída por uma “*nova morfologia*” (Antunes, 2013, p. 263), impulsionada pelo capitalismo, cujos elementos mais visíveis são os “diferentes modos de flexibilização” (Antunes, 2013, p. 255), expressos no trabalho em regime parcial, no *cooperativismo*, no *empreendedorismo* e no *trabalho voluntário*. Com o capitalismo verificou-se, de acordo com Antunes (2013), uma desproletarização do trabalho industrial fabril, definida pela diminuição da classe operária industrial tradicional e pela expansão do trabalho assalariado, estendendo-se ao setor dos serviços. O capitalismo está, ainda, associado à heterogeneização do trabalho com o acréscimo da entrada de mulheres no mundo operário, e ao aumento da subproletarização do trabalho através da “expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado e ‘terceirizado’ ” (Antunes, 2006, p. 41). A subproletarização, de acordo com Antunes (2006, 2013), está associada à precarização das condições de trabalho do proletariado, traduzidas no trabalho a tempo parcial, no trabalho temporário e subcontratado.

Estas transformações do trabalho têm conduzido ao aumento do desemprego estrutural, à diminuição do operariado industrial e fabril, ao aumento do trabalho precário e do trabalho assalariado no setor dos serviços, e à exclusão dos jovens e dos mais velhos do mercado de trabalho. De uma forma geral, a subproletarização do trabalho tem conduzido à precarização do emprego, à desregulamentação das condições de trabalho e à perda de direitos sociais, configurando uma tendência à individualização da relação contratual (Antunes, 2006, 2013). O trabalho passou a ser marcado por uma elevada instabilidade, e a ideia de emprego para toda a vida deu lugar a trabalhos precários, regulados por contratos de trabalho a termo certo ou exercidos em regime de prestação de serviços. A flexibilidade passou a ser uma palavra frequente nos discursos políticos e nos meios de comunicação social. Os indivíduos na idade adulta passaram a ser confrontados com períodos de tempo em que não desempenham uma atividade profissional devido ao término de contratos de trabalho e à perda do emprego. Deste modo, o desemprego passou a fazer parte da vida dos indivíduos em idade ativa.

A nova morfologia do trabalho (Antunes, 2013), resultante das alterações tecnológicas e científicas e da expansão do capitalismo, traduziu-se em mudanças ao nível da natureza e da organização do trabalho. Neste sentido, no mundo do trabalho, observa-se por um lado, a qualificação e intelectualização do trabalho fomentada pelos avanços científicos e tecnológicos e, por outro lado, a desqualificação dos trabalhadores, em resultado da aposta na polivalência de funções, com a consequente perda de saberes profissionais especializados (Antunes, 2006). Devido às constantes mudanças sociais, às inovações tecnológicas vertiginosas e à centralidade da dimensão económica na sociedade atual, o percurso da vida profissional tem sido alvo de alterações, quer ao nível do seu início e do seu término, quer ao nível da sua trajetória. Como consequência das alterações tecnológicas que têm tido lugar, os postos de trabalho sofreram medidas de reestruturação, redução e mesmo eliminação.

A estabilidade ao nível do percurso profissional foi objeto de uma grande mudança com o “amadurecimento da revolução das tecnologias de informação na década de 90, com a introdução de novas formas de divisão técnica e social do trabalho” (Castells, 2002, p. 314), responsável por alterações nos processos de trabalho. Rifkin (1997) refere que nos países industrializados, milhões de pessoas recém-chegadas ao mercado de trabalho não conseguem encontrar emprego, situação que, em parte, é fruto da revolução tecnológica, a qual substituiu o trabalho desempenhado pelos seres humanos por máquinas, em todos os setores económicos e industriais da economia global.

O modelo de emprego estável, designado por Castells (2002) como “modelo padrão” (p. 349), encontra-se em declínio, a favor da flexibilidade ao nível do tempo de trabalho, da organização do trabalho, da localização do trabalho, e do contrato social entre o empregador e o trabalhador. O tempo de trabalho deixou de ser regulado por um horário pré-determinado, passando a depender das alterações ao nível dos fluxos, o que lhe acrescenta fluidez. O trabalho passou a orientar-se para a realização de tarefas e para o cumprimento de objetivos, frequentemente estabelecidos sem a participação do trabalhador. Esta organização do trabalho visa a flexibilidade e adaptabilidade, rápida e permanente das organizações, de modo a assegurar a sua competitividade num mercado global e livre, o que está na base da instabilidade. Para além disso, o trabalho deixou de estar confinado às instalações das organizações e passou a ser desempenhado noutros espaços, alguns da esfera pessoal do trabalhador. Realizar trabalho em casa ou em espaços que usualmente são utilizados para o usufruto do tempo livre tornou-se cada

vez mais frequente, situação potenciada pelo acesso e pela massificação das novas tecnologias da informação e da comunicação. A flexibilidade do contrato social traduz-se da parte do empregador pela diminuição de direitos e de benefícios sociais dos trabalhadores, e do lado do trabalhador por um menor envolvimento com o trabalho e perda de lealdade para com a entidade empregadora (Castells, 2002). De acordo com Bauman (2005a), o mercado de trabalho atual caracteriza-se pela “flexibilidade dos padrões de emprego e rotinas de trabalho” (p. 40) e pelo “desmantelamento gradual mas implacável dos instrumentos de proteção” (p. 40) dos trabalhadores.

Atualmente, os percursos de vida dos adultos constroem-se num ambiente social em que o fator económico desempenha um papel preponderante. A vida adulta estruturada em etapas inscritas na organização social, como, por exemplo, a obtenção de uma qualificação escolar e/ou profissional, o primeiro emprego ou a reforma deu lugar a uma existência refém de escolhas vocacionais mais complexas e cujo agenciamento não cabe numa organização cronológica, assumindo um carácter aleatório (Dominicé, 2007). As alterações no trabalho tiveram um efeito na educação e formação, tornando as relações entre o binómio educação e trabalho mais complexas e ambivalentes.

Nos *trinta gloriosos anos* que se seguiram à Segunda Guerra Mundial ocorreu uma explosão da escola de massas, deu-se o alargamento da escolaridade, e começaram a surgir promessas associadas à educação, que conduziram à crença de uma relação entre educação e trabalho pautada pela linearidade e sequencialidade (Alves & Canário, 2004; Correia, 2010; Freire, 2009). Neste sentido, a educação era pensada como uma forma de acesso ao mundo do trabalho, e a ideia de que se vai “à escola para ter um emprego mais tarde, e quanto mais tempo se terá ido à escola maiores serão as chances de ter um «bom emprego»” (Charlot, 2004, p. 16) generalizou-se nas classes sociais que tinham estado arredadas da educação formal. Neste período, o aumento da procura otimista de educação deu lugar a uma elevação dos níveis globais de escolarização em geral, e do nível de escolarização dos trabalhadores, em particular. O grau de educação formal passou a ser encarado como um direito de acesso a uma experiência que poderia assegurar uma ascensão profissional e social (Correia, 2003, 2010).

Contudo, nos últimos cinquenta anos, a relação entre educação e trabalho tem sido marcada por duas alterações significativas (Canário, 2004). Por um lado, pela passagem de uma procura otimista de educação para uma procura desencantada, motivada pela

crescente raridade de empregos e pela desvalorização dos diplomas. Por outro lado, pela passagem da relação entre educação e trabalho baseada na previsibilidade, para uma relação ancorada na incerteza, devido à intensificação da mobilidade profissional, à rápida obsolescência da informação, e a mudanças ao nível da organização do trabalho. Os diplomas passaram a não garantir o acesso a um posto de trabalho, e o desemprego a fragilizar a confiança no mercado de trabalho e no sistema de ensino.

Nas gerações atuais, o trabalho tende a não estar ligado à formação de base que se possui, nem a constituir uma garantia de futuro, decorrendo das oportunidades que vão surgindo, transformando-se num refúgio de sobrevivência. Contudo, em todos os níveis do sistema educativo aumenta a tendência para adquirir formação complementar na esperança de se escapar à ameaça do desemprego (Beck, 2002). A transição entre a escola e o mercado de trabalho é cada vez mais afetada por períodos de espera que correspondem aos momentos temporais de desemprego que antecedem o primeiro emprego. Cada vez é mais frequente que após o término da formação profissional se suceda uma fase de transição em que se alterna um trabalho de curta duração com o desemprego ou relações de trabalho precárias com subemprego. No entanto, esta transição atribulada entre o sistema de ensino e de formação e o mercado de trabalho “é aceite surpreendentemente com tranquilidade pelos jovens” (Beck, 2002, p. 190).

A população jovem tende a aceitar, de forma ambivalente, misturando desilusão e esperança, que à finalização dos estudos não suceda a entrada no mercado de trabalho, e que os esforços concentrados na formação não tenham equivalência ao nível da carreira profissional. De qualquer forma, estes jovens e jovens adultos têm esperança de que os esforços empreendidos na sua formação escolar e profissional venham a ser recompensados, de algum modo, no futuro. Neste sentido, a maioria dos jovens ameaçados pelo desemprego, ao finalizarem a sua formação, estão dispostos a aceitar de modo provisório qualquer trabalho, de forma a conseguirem integrar-se no mercado de trabalho, ainda que percebam o perigo de ficarem ligados definitivamente a atividades subqualificadas.

A oscilação entre desilusão e esperança estende-se também às possibilidades em melhorar as perspetivas profissionais através da continuação dos estudos. A conclusão de um nível educativo por si só não serve para alcançar uma determinada posição profissional. Contudo, apesar da conclusão de um ciclo de estudos não ser suficiente

para atingir uma determinada posição profissional, a obtenção de uma qualificação, a que o término de um determinado grau de ensino dá acesso, é, com frequência, condição necessária para ocupar postos de trabalho, ainda que precários. Tendo em conta este panorama, a planificação a longo prazo é substituída pelo foco no que é possível obter no presente, ainda que o emprego conseguido seja temporário. A conclusão dos estudos não assegura um emprego que proporcione um sentimento de segurança a médio e a longo prazo, embora continue a ser um requisito para evitar a perda de esperança num mundo caracterizado pelo transitório e pela fluidez das relações laborais (Bauman, 2001).

Os percursos profissionais tornaram-se erráticos no mundo do trabalho, assistindo-se ao “desenvolvimento de modalidades atípicas de relação com o emprego” (Correia & Caramelo, 2003, p. 169), como é o caso do trabalho por projetos. Atualmente, as perspetivas de emprego estão confinadas ao trabalho em regime de projetos, e as pessoas transitam de “um projeto para outro” (Bauman, 2005a, p. 41), conduzindo a percursos de vida “desmembrados numa sucessão de projetos de curta duração” (Bauman, 2005a, p. 41). Os indivíduos passaram a ser confrontados com a necessidade de se manterem disponíveis para mudanças profissionais de curto prazo, a assumirem riscos na gestão da sua carreira profissional, e a dependerem cada vez menos de procedimentos laborais formalizados, um sistema que Sennett (2009) designa por capitalismo flexível.

As trajetórias em que a formação antecedia o emprego e este dava lugar a uma carreira que conduzia à construção de identidades profissionais estáveis deram lugar a percursos profissionais marcados pela precariedade e por “retrocessos onde o ‘antes’ e o ‘depois’” (Correia & Caramelo, 2003, p. 169) já não seguem uma sequência linear. Frequentemente, o fim da vida profissional ocorre cada vez mais cedo (Dominicé, 2007), após esforços inglórios para reentrar no mercado de trabalho ou depois da procura de atividades profissionais alternativas gratificantes. Neste sentido, Dominicé (2007) refere que atualmente os adultos pensam e projetam mais a vida em termos de realização pessoal do que de “aventura coletiva” (p. 254).

Atualmente, no mundo ocidental, a vida profissional, familiar e social dos adultos, assim como a sua formação, inicial e contínua, é caracterizada por numerosas reorientações e reconfigurações (Monbaron, 2009). Nas últimas décadas, os adultos são protagonistas de percursos de vida não lineares, pontuados por ruturas e transições. São,

de acordo com Dominicé (2006), trajetos biográficos “mais aleatórios” (p. 348), em que o curso de vida “não conhece mais fases que se encaixam ou etapas de desenvolvimento, mas percursos reduzidos a fatias de vida separadas umas das outras, feitas de contrastes, de mudanças de rumo ou de reorganização de modalidades de existência” (p. 349). À semelhança do que Pais (2005) descreve para os jovens, também os percursos profissionais dos adultos são marcados pela “turbulência, flexibilidade, impermanência” (p. 11), em que a perspectiva de uma rotina profissional estável ou de uma carreira previsível dá lugar a um “enfrentamento com um mercado de trabalho flexível” (p. 17). Flexibilidade é, como refere Bauman (2001), “o slogan do dia” (p. 169), tornou-se um termo comumente disseminado na sociedade ocidental, associado ao “advento do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária” (p. 169), num clima em que a única certeza é a incerteza permanente. Embora o trabalho seja um meio de “realização pessoal e da expressão de si, o lugar da autonomia reencontrada” (Méda, 1999, p. 143), é de salientar que atualmente “não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projetos de vida” (Bauman, 2001, p. 160) dos indivíduos.

É neste contexto laboral de instabilidade, flexibilidade e precariedade que situamos a atividade profissional dos educadores de adultos que trabalham no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. No domínio do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, aos efeitos do capitalismo flexível, que vigora na sociedade contemporânea, os educadores de adultos somam o impacto da transitoriedade e da descontinuidade das políticas públicas nacionais de educação de adultos. É num contexto social, político e económico refém destas duas forças fortemente constrangedoras, que ameaçam os percursos profissionais e condicionam os projetos pessoais e profissionais, que as entrevistas aos educadores de adultos tiveram lugar. As entrevistas aos profissionais de RVC foram realizadas no primeiro semestre de 2012, período vivido por estes educadores de adultos sob o signo de uma grande incerteza, em que já se adivinhavam alterações políticas substanciais, com o risco de extinção dos Centros Novas Oportunidades. A incerteza que decorre das mudanças que se avizinhavam e a angústia resultante da falta de respostas às dúvidas e aos medos que se foram acumulando, estão patentes nos discursos dos educadores de adultos entrevistados, quando refletem acerca da continuidade da sua atividade profissional e quando perspetivam o seu futuro profissional.

4.2. As profissões: Diferentes perspectivas

O trabalho empírico que desenvolvemos centra-se no estudo de uma atividade profissional que integra a educação de adultos, constituindo este um campo teórico, de investigação e de práticas profissionais. Neste sentido, procuramos analisar os profissionais de RVC, uma atividade que foi criada com a implementação do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, e que desde 2001 até ao presente tem mudado de designação, embora mantendo as principais tarefas e responsabilidades. Quando se estuda o campo profissional e as profissões há um conjunto de questões que sobressaem: O que é uma profissão? Todas as atividades profissionais podem ser consideradas profissões? Como se constitui uma profissão? O que distingue uma profissão de uma “não profissão”? Neste ponto temático vamos analisar a forma como a Sociologia das Profissões tem concetualizado as *profissões*, centrando-nos em três correntes teóricas: o funcionalismo, o interacionismo, e as “novas abordagens” (Almeida, 2010; Champy, 2012; Dubar & Tripier, 1998; Macdonald, 1995; Rodrigues, 1997, 2012). Para além disso, pretendemos analisar, do ponto de vista teórico, a *profissionalização*, processo através do qual uma atividade profissional passa a ser considerada uma profissão.

As profissões ocupam um lugar de destaque na sociedade ao desempenharem um papel importante ao nível da distribuição de riqueza, de poder e de prestígio. Para além disso, contribuem para a definição das identidades individuais e, neste sentido, mesmo a identidade das pessoas que se encontram desempregadas ou reformadas depende da profissão que desejam vir a exercer, no primeiro caso, ou que desempenharam no passado, no segundo caso (Champy, 2012). As profissões podem ser analisadas de um ponto de vista cognitivo, afetivo e conativo (Dubar & Tripier, 1998). Neste sentido, para Dubar e Tripier (1998), as profissões representam formas históricas de organização social, de categorização das atividades do trabalho que constituem assuntos políticos, inseparáveis da questão das relações entre o Estado e os indivíduos. As profissões são também formas históricas de realização de si, constituem quadros de identificação subjetiva e de expressão de valores de ordem ética, com significados culturais. As profissões são, ainda, formas históricas de coligações de atores que defendem os seus interesses, e que têm como objetivo alcançar e manter o fechamento do mercado de trabalho, conseguir o monopólio das suas atividades, assegurar uma clientela, alcançar

um emprego estável, uma remuneração elevada, e um reconhecimento dos seus conhecimentos e competências. Neste sentido, as profissões constituem “formas de organização e controlo do trabalho” (Rodrigues, 2012, p. 9).

A definição do conceito de *profissão* tem recebido contributos de diferentes abordagens teóricas do campo da Sociologia das Profissões, tendo sido objeto de análise por autores que se filiam no funcionalismo, no interacionismo simbólico, e mais recentemente em “novas abordagens”, o que contribuiu para a pluralidade deste campo disciplinar (Almeida, 2010; Champy, 2012; Dubar & Tripier, 1998; Macdonald, 1995; Rodrigues, 1997, 2012). Freidson (1986, 1994) refere que a palavra profissão não é entendida de forma inequívoca, tendo várias conotações que relevam do facto de se tratar de um conceito que acompanha a evolução histórica. Contudo, Freidson (1986) ressalta que, apesar da diversidade de perspetivas, uma profissão é definida por um conjunto de traços e atributos, que a diferencia das atividades profissionais do mundo do trabalho, não consideradas profissões. São exemplos de traços e atributos, uma formação específica adquirida durante um período de educação formal longo e suportada num corpo sistemático de teorias, a autoridade profissional legitimada com base em competências técnicas especializadas, o exercício profissional autónomo, o seguimento de um código de ética e de conduta, e a existência de associações profissionais.

As primeiras tentativas de estudo das profissões realizadas de uma forma sistemática ocorreram no século XX, fruto do crescimento das Ciências Sociais (Abbott, 1988). A primeira definição de profissão foi formulada por Flexner, em 1915, nos Estados Unidos da América (Champy, 2012). Flexner (1915) identificou seis critérios que permitiam distinguir uma profissão de outras atividades profissionais: 1) a atividade profissional é de natureza intelectual e é executada com um elevado sentido de responsabilidade; 2) a prática profissional pode ser ensinada e baseia-se num conjunto de conhecimentos teóricos; 3) as atividades que constituem o trabalho são executadas com um objetivo prático e definido; 4) a técnica e a prática profissional são transmitidas através de processos educativos; 5) existe uma tendência à auto-organização; 6) o exercício da atividade profissional está orientado para o altruísmo, na medida em que os profissionais veem-se a si próprios como estando a trabalhar para o bem da sociedade. Neste sentido, a Sociologia das Profissões, enquanto domínio de investigação dotado de obras de referência e de espaços de debate, desenvolveu-se a partir dos finais de 1920, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América (Champy, 2012).

Os primeiros autores que se interessaram pela temática das profissões, de uma forma sistemática, partilhavam um ponto de vista comum, que os situou no funcionalismo, corrente que dominou a Sociologia entre 1920 e 1960. De uma forma geral, estes autores nos seus estudos identificaram e analisaram uma sociedade caracterizada pela ordem e pela harmonia, em que as entidades que a compõem estão conectadas por relações funcionais. Neste sentido, defendem que as profissões regulam o comportamento dos seus membros de um modo suficientemente eficaz, de forma que as suas ações contribuem para a manutenção do sistema social. Os autores que se filiam no funcionalismo consideram as profissões como conjuntos de atividades de trabalho que requerem competências adquiridas através de uma formação de longa duração, e capacidade de autonomia por parte dos trabalhadores para realizarem as suas tarefas (Champy, 2012). Como autores que se integram na abordagem funcionalista das profissões ressaltamos Carr-Saunders, Wilson, Parsons e Goode (Dubar & Tripier, 1998; Rodrigues, 1997). Carr-Saunders e Wilson identificaram os atributos que permitem distinguir as profissões das atividades profissionais, destacando-se: a) uma especialização de serviços, permitindo a satisfação da clientela; b) a criação de associações profissionais, a partir das quais é possível obter para os seus membros a proteção exclusiva dos próprios e dos clientes que requerem tais serviços, isto é, estabelecendo uma linha de demarcação entre pessoas qualificadas e não qualificadas, e fixando códigos de conduta e de ética; e c) o estabelecimento de uma formação específica assente num corpo sistemático de teorias, permitindo a aquisição de uma cultura profissional (Rodrigues, 1997).

Neste sentido, Parsons (1939) estabeleceu que uma profissão distingue-se de outras atividades profissionais, por articular um saber prático com um saber teórico adquirido durante um período de formação longo, e pelo exercício de autoridade profissional legitimada com base em competências técnicas especializadas num domínio específico de atividade. Para além disso, Parsons (1939) referiu que numa profissão, o trabalhador “serve, de forma altruísta, os interesses dos outros, em detrimento dos seus próprios interesses” (p. 458), regendo a sua conduta profissional com base nestes valores. Goode (1957) refere que uma profissão “é uma comunidade” (p. 194) cujos membros partilham os mesmos valores e possuem uma linguagem e uma identidade comuns. O autor refere que as profissões controlam a entrada de novos membros ao definirem um corpo de conhecimentos específicos e o tipo de formação necessária, estipulam padrões de

comportamento profissional, estabelecem um “ideal de serviço” (Goode, 1957, p. 195) e uma orientação para a comunidade.

De uma forma geral, os autores que se filiam na abordagem funcionalista definem uma profissão através da identificação de traços ou características, que dão origem a um tipo ideal (Dubar & Tripier, 1998; Rodrigues, 1997, 2012). O tipo ideal engloba as seguintes características: formação longa e complexa que conduz à aquisição de conhecimentos técnico-científicos e ao desenvolvimento de competências técnicas fundamentadas cientificamente; orientação para valores altruístas e universais; autonomia no exercício profissional; e associações profissionais. As associações profissionais intervêm na regulação das práticas e das condições de exercício profissional, através de mecanismos de controlo interno, postos em prática pelos pares na determinação de padrões de qualidade e de custo dos serviços profissionais (Rodrigues, 2012). Neste sentido, as associações profissionais desempenham funções ao nível da definição das tarefas e do conteúdo profissional, da determinação dos requisitos de formação, da promoção de valores de orientação para o serviço e interesse público, da manutenção e reforço da autonomia e poder profissional, da emissão de licenças de exercício profissional, da definição de códigos deontológicos e do estabelecimento de regimes disciplinares. Os contributos trazidos pela abordagem funcionalista de profissão derivam fundamentalmente do facto de se ter procurado definir o conceito, tendo como base o modelo de profissão liberal dos médicos e dos advogados (Almeida, 2010). De acordo com o autor, este modelo foi assumido como o padrão a partir do qual se identificam as “verdadeiras profissões” (Almeida, 2010, p. 119).

A abordagem funcionalista das profissões começou a sofrer fortes críticas a partir de 1950, tendo, de acordo com Champy (2012), caído em desuso. As críticas prenderam-se, por um lado, com a contestação da ordem social que grassou nos Estados Unidos da América, nomeadamente a luta de franjas da sociedade pela igualdade de direitos civis, e, por outro lado, com o aparecimento de uma nova abordagem proposta por investigadores da Universidade de Chicago⁸ que recebeu o nome de interacionismo. A perspectiva interacionista baseia-se nos seguintes princípios (Dubar & Tripier, 1998): a) os grupos profissionais constituem processos de interação que conduzem os membros

⁸ Nomeadamente Hughes (Champy, 2012).

de uma mesma atividade de trabalho a auto-organizarem-se, a defenderem a sua autonomia e o seu território, e a protegerem-se da concorrência; b) a vida profissional é um processo biográfico, e a identidade profissional é construída ao longo do ciclo de vida, desde a entrada no mundo do trabalho até à sua saída; c) os processos biográficos e os mecanismos de interação estabelecem uma relação de interdependência, isto é, a dinâmica de um grupo profissional depende das trajetórias biográficas dos seus membros, influenciadas pelas interações que estabelecem com o ambiente; e d) os grupos profissionais procuram fazer-se reconhecer através do desenvolvimento de retóricas profissionais e de proteção legal, procurando, desse modo, alcançar um estatuto de proteção. De acordo com a perspetiva interacionista, todas as atividades profissionais são analisadas como processos subjetivamente significativos e como relações dinâmicas estabelecidas pelos indivíduos. Neste sentido, uma atividade profissional é estudada como um processo biográfico e como um processo identitário (Dubar & Tripier, 1998).

A abordagem interacionista das profissões tem como principal referência Hughes (Champy, 2012; Dubar & Tripier, 1998; Rodrigues, 1997, 2012). Este autor mobilizou os conceitos de licença e de mandato para definir as profissões. De acordo com Hughes (1964), a licença consiste na “permissão legal para exercer um determinado tipo de trabalho” (p. 79). Neste sentido, uma profissão consiste “na reivindicação bem-sucedida de um conjunto de pessoas” (Hughes, 1964, p. 78) para exercer uma atividade profissional “em troca de dinheiro, bens ou serviços” (Hughes, 1964, p. 78). Quando um conjunto de pessoas tem licença para exercer uma atividade profissional, reivindica um mandato, de forma a definir as “condutas apropriadas dos outros” (Hughes, 1964, p. 78) em relação aos domínios relacionados com o trabalho. O mandato constitui a missão reconhecida socialmente que valoriza as atividades que compõem a profissão. Neste sentido, uma atividade profissional passa a ser considerada profissão quando fixa o seu mandato perante terceiros e assegura a licença. Assim, todo o coletivo que exerce uma determinada atividade profissional é levado a estabilizar o seu domínio e o seu território, obtendo dos seus parceiros, e principalmente, daqueles que têm poder, uma autorização específica, limitando a concorrência (Dubar & Tripier, 1998). Neste sentido, Dubar e Tripier (1998) referem que um grupo profissional bem-sucedido pode tornar-se, pelo menos durante algum tempo, uma profissão.

As profissões são entendidas pela abordagem funcionalista como formas de organização social; por seu turno, na abordagem interacionista, as profissões são perspectivadas como formas de realização de si (Dubar & Tripier, 1998). Rodrigues (1997) refere que na perspectiva funcionalista, o termo profissão é usado como um conceito, um tipo ideal construído, legitimado pela existência de associações profissionais, que desempenham um papel importante na esfera política, com uma ideologia específica e com regras de conduta codificadas. Na abordagem interacionista, as profissões são perspectivadas como objetos da prática quotidiana, fruto da vida social, não podendo ser confundidas com um conceito construído segundo as regras do raciocínio científico.

A partir do final da década de 60 do século XX ocorreu uma mudança na configuração da Sociologia das Profissões, em parte motivada pelo debate entre os defensores das correntes da Sociologia funcionalista e interacionista, criando-se as condições que permitiram o aparecimento de “novas abordagens”, inspiradas nas teorias marxista e sobretudo weberiana⁹ (Dubar & Tripier, 1998, p. 113). Estas novas abordagens atribuem um papel de destaque aos mecanismos económicos de controlo dos mercados na constituição das profissões, e questionam as justificações morais e as motivações do modelo profissional, até então em vigor, que serviam para legitimar grupos profissionais específicos. De acordo com as novas abordagens, as profissões são consideradas atores coletivos do mundo económico que conseguiram fechar o mercado de trabalho e estabelecer um monopólio de controlo das próprias atividades de trabalho (Dubar & Tripier, 1998). Neste sentido, as profissões constituem grupos específicos de trabalhadores pertencentes à classe média, que partilham, embora em diferentes graus, crenças comuns, e que se envolvem, de diversas formas, em ações coletivas com o objetivo de estabelecer um monopólio sobre o mercado, de forma a aumentar o seu estatuto social. Estas “novas teorias” (Dubar & Tripier, 1998, p. 113) defendem que as profissões são estruturadas a partir do monopólio económico, do fechamento social e da legitimidade política, conceitos de origem marxista e weberiana. De acordo com estas novas abordagens, alcançam o estatuto de profissões, as atividades profissionais que conseguiram “monopolizar um segmento do mercado de trabalho, fazer reconhecer a sua competência jurídica e legitimar os seus privilégios sociais” (Dubar & Tripier, 1998, p. 113). As atividades profissionais que adquirem o estatuto de profissões são

⁹ A abordagem marxista baseia-se no questionamento dos fenómenos de poder, na relação entre o profissional e o cliente. A abordagem weberiana centra-se nos processos que conduzem ao fechamento dos mercados profissionais e estabelecem o estatuto profissional (Champy, 2012).

aquelas que produzem historicamente, através da ação coletiva e das relações que estabelecem com o Estado, um sistema de justificações que se pode designar por profissionalismo, fenómeno concetualizado como uma estratégia política, e não como uma exigência funcionalista ou fruto de configurações relacionais.

Johnson (1972) contribuiu para o aparecimento das “novas abordagens”, ao centrar a análise das profissões nas relações de poder, e conceber as atividades profissionais como resultado da divisão social do trabalho. De acordo com Johnson (1972), o aparecimento de saberes profissionais especializados, enquanto produtores de bens e serviços, cria “relações de dependência económica e social” (p. 41) e “relações de distância social” (p. 41). O profissionalismo surge quando as tensões inerentes à relação entre produtores e consumidores são controladas através de uma estrutura institucional assente na autoridade profissional. Esta forma de controlo ocorre quando determinadas condições estão presentes, por exemplo, quando existe procura por um saber profissional específico por parte de um grupo alargado e heterogéneo de consumidores. Neste sentido, a dependência surge em função das necessidades criadas, as quais podem ser distribuídas de forma diferenciada de acordo com o estatuto socioeconómico dos consumidores. Segundo Johnson (1972), quando os consumidores constituem um grupo alargado e heterogéneo, qualquer tentativa da parte de um grupo profissional para exercer autoridade baseada no saber técnico e controlar do ponto de vista social as suas práticas profissionais, é mais bem sucedida do que quando os consumidores estão reduzidos a um pequeno e homogéneo grupo de clientes. Johnson é tributário da perspetiva marxista, e foi o primeiro autor a centrar a análise das profissões nas relações de poder (Macdonald, 1995; Rodrigues, 1997). Contudo, a afirmação e a consolidação do paradigma do poder foi alcançada com Freidson (Rodrigues, 1997).

Freidson (1994) refere que as profissões representam a “capacidade para desempenhar determinados tipos de trabalho” (p. 36), e distinguem-se das atividades profissionais pela especificidade das suas tarefas, e pelo carácter especial do conhecimento e das aptidões requeridas para o seu desempenho. Neste sentido, as profissões possuem três elementos identificativos, que constituem três fontes do poder profissional: *expertise*, credencialismo e autonomia (Freidson, 1994). A *expertise* consiste no domínio de um campo específico do conhecimento, resulta de percursos de formação e de experiência profissional prolongados que culminam na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de aptidões com elevado grau de especialização. O credencialismo

consiste na institucionalização do acesso ao domínio específico do campo de conhecimento de uma profissão. O credencialismo pressupõe um sistema de formação organizado e o recurso a métodos de certificação implementados por associações profissionais, pelo Estado, por entidades empregadoras, por organizações de consumidores e pelo sistema de ensino. O credencialismo conduz ao fechamento social, uma vez que restringe as oportunidades de trabalho a quem está devidamente credenciado. As associações profissionais representam para Freidson (1986), a manifestação mais óbvia da organização formal das profissões, constituindo um critério para compreender a forma como o poder é organizado e gerido na sociedade, em geral, e do ponto de vista económico e político.

A autonomia, elemento identificativo das profissões e fonte do poder profissional, corresponde à possibilidade de tomar decisões e de estabelecer regras e normas relativamente à forma como o trabalho é executado. De uma forma geral, a autonomia encontra-se relacionada com o grau de independência exercido pelos trabalhadores no que concerne à forma como o trabalho é efetuado, e resulta da conjugação das várias dimensões do monopólio profissional. Isto é, do monopólio económico, na medida em que as profissões controlam o recrutamento, a formação e a certificação, regulando o acesso e o número de profissionais; do monopólio político, uma vez que às profissões são atribuídas legitimidade e autoridade para representar o seu campo de *expertise*, constituindo-se como *experts* aquando da elaboração de documentos regulatórios, de cariz administrativo e legislativo, função também desempenhada pelas associações e ordens profissionais; do monopólio administrativo e de controlo, na medida em que aos membros de uma profissão cabe a responsabilidade de orientarem a sua conduta profissional pelos padrões instituídos (Freidson, 1994).

Larson (1977, 2014), autora que se filia nas “novas abordagens” das profissões, refere que o conceito de profissão é moldado pelas relações que se estabelecem com o sistema de classes da sociedade capitalista. De acordo com a autora, as profissões dependem das relações que se estabelecem entre níveis relativamente elevados de educação formal e posições e recompensas reconhecidas pela divisão social do trabalho. Neste sentido, por um lado, existe uma educação formal certificada, sujeita a controlo profissional e, por outro lado, existem posições no mercado que garantem um estatuto social respeitável e autonomia na execução do trabalho (Larson, 2014). Na perspetiva de Larson (1977, 2014), as profissões caracterizam-se por dois atributos essenciais: o monopólio e o

fechamento do mercado. Neste sentido, alguns grupos profissionais estabelecem o seu monopólio num segmento específico do mercado de trabalho, tornando a sua área de atuação reconhecida e prestigiada pela sociedade, com a ajuda do Estado. O fechamento do mercado é alcançado através do controlo de acesso à profissão, com a regulamentação da formação, e através do sistema de licenças. A profissionalização constitui um processo de fechamento social através do qual os grupos procuram potenciar os seus recursos e os resultados, restringindo o acesso a um número limitado de candidatos (Rodrigues, 1997). De acordo com as novas abordagens, as profissões são concebidas como instituições que atuam no mercado de trabalho com o objetivo de reforçar o poder, o prestígio e os privilégios económicos (Rodrigues, 2012) daqueles que as incorporam. Neste sentido, os grupos profissionais não são apenas entidades económicas, mas são também grupos estatutários que herdaram ou se dotaram de recursos culturais de forma a validar a sua visão do mundo (Dubar & Tripier, 1998).

No campo do estudo das profissões há ainda a destacar os trabalhos de Abbott, autor que desenvolveu uma teoria sistémica que representa um exercício de síntese das novas teorias das profissões, para explicar a variedade e a complexidade das situações no campo das profissões (Rodrigues, 1997; Dubar & Tripier, 1998). Abbott (1988), refere que nas profissões o poder é exercido em três domínios: legal, público e contexto de trabalho. Neste sentido, o poder é exercido perante o Estado através de pressões legislativas para que sejam constituídas entidades licenciadoras, com poder de regulação e controlo com o objetivo de identificar e pressionar os praticantes sem licença ou sem princípios éticos, para que sejam expulsos ou punidos legalmente. No domínio público, o poder é exercido através de várias formas de intervenção, sobretudo na comunicação social. No contexto de trabalho, o poder é exercido através de ações que têm em vista o reforço da jurisdição legal, o controlo da linguagem profissional e a subordinação direta e simbólica.

Apresenta-se de seguida um exercício de síntese em relação às três abordagens teóricas provenientes da Sociologia das Profissões: o funcionalismo, o interacionismo e as designadas “novas abordagens”, inspiradas em Marx e Weber. O funcionalismo tem uma visão determinista das profissões, na medida em que são analisadas em função de um conjunto de critérios que fazem parte de um tipo ideal, influenciado, essencialmente, pelas profissões tradicionais de médico e de advogado. Neste sentido, para que uma atividade profissional venha a ser considerada profissão é necessário assegurar um

conjunto de requisitos, nomeadamente: um corpo de conhecimentos científicos e técnicos com um elevado nível de abstração, adquiridos através de um percurso formativo longo, em instituições de ensino especializadas; autonomia profissional; existência de associações profissionais que contribuem para promover a autonomia e a autoridade profissional; códigos de conduta a regularem as práticas profissionais; e elevado reconhecimento social dos profissionais.

De acordo com a corrente interacionista, as profissões não estão sujeitas às regras do raciocínio científico típicas do funcionalismo, são perspectivadas de uma forma mais flexível como processos subjetivamente significativos e relacionais, na medida em que compreendem uma teia de relações dinâmicas estabelecidas entre os seus membros com tendência à auto-organização. Na conceção de profissão destacam-se dois conceitos chave: a licença define a autorização para exercer uma atividade profissional; e o mandato estabelece a missão reconhecida do ponto de vista social e obriga à prestação de atividades específicas. Por último, as novas abordagens concebem as profissões como espaços de afirmação do poder, alcançado através de estratégias profissionais ligadas ao fechamento social e à legitimação política. Esta perspetiva considera as profissões como sendo constituídas por grupos específicos de trabalhadores, que partilham crenças comuns e empreendem ações coletivas com o objetivo de estabelecer o monopólio do mercado de trabalho, e de aumentar o seu estatuto social.

O conceito de *profissão* tem subjacente um conjunto de critérios, que só algumas atividades profissionais conseguem cumprir. Demailly (1998) defende uma abordagem mais flexível das profissões, no sentido em que o sentimento de pertença a uma profissão pode ser vivido de diferentes formas, de acordo com a socialização que teve lugar e com as redes de solidariedade criadas entre os seus membros. Neste sentido, o sentimento de pertença pode reportar-se a um grupo alargado de atividades (como é o caso dos educadores e dos cuidadores), a um corpo de saberes profissionais, à detenção de um determinado grau académico, ou a formação numa mesma área disciplinar. De forma a contornar a rigidez associada ao conceito de profissão, Demazière e Gadéa (2009) propõem a utilização do termo *grupo profissional*. Um grupo profissional é visto por Demailly (1994) como agregando os indivíduos que ocupam lugares semelhantes na divisão técnica e social do trabalho, organizados internamente e com capacidade de intervenção na sociedade. De acordo com Demazière e Gadéa (2009), grupo profissional designa um conjunto de trabalhadores que desempenham uma atividade

com o mesmo nome, ocupam um lugar diferenciado na divisão social do trabalho, beneficiam de visibilidade e de reconhecimento social, e são caracterizados pela legitimidade simbólica. Neste sentido, os grupos profissionais constituem aglomerados de trabalhadores, heterogêneos, os quais podem não beneficiar de reconhecimento jurídico, e estão dependentes das mudanças que ocorrem na sociedade. A designação grupo profissional acarreta duas implicações, uma de caráter empírico e outra de caráter teórico (Demazière & Gadéa, 2009). A primeira diz respeito ao alargamento do domínio de estudo, passando a englobar numerosas atividades profissionais. A segunda implicação conduz à perspectiva de que os grupos profissionais não constituem grupos protegidos ou fechados, mas, ao invés, são instáveis, abertos ao exterior, e sujeitos a processos evolutivos.

Em suma, o conceito de *profissão* tem sido definido a partir de perspectivas teóricas distintas, influenciadas pelas evoluções registadas no trabalho, o que por sua vez condiciona a própria análise científica do trabalho. A literatura científica atual no domínio da Sociologia das Profissões não é unânime relativamente aos critérios que permitem identificar uma profissão, tendo sido propostos vários parâmetros, tais como a duração da formação, a existência de um código deontológico e a capacidade de autonomia (Becker, 2009; Champy, 2012). Becker (2009) considera a autonomia como a característica chave para se definir uma profissão, afirmando que os membros de uma profissão conseguem fazer-se reconhecer como os únicos que possuem os conhecimentos e a experiência que lhes permite decidir, numa determinada situação, sobre a qualidade do trabalho realizado. Neste sentido, as profissões partilham um conjunto de características – a satisfação de uma necessidade social, um período de formação intensivo, um corpo de conhecimentos especializado, a partilha de normas éticas e de comportamento, e a prestação de contas públicas (Courtney, 1989).

A diversidade no campo da educação de adultos ocorre ao nível das atividades que são desenvolvidas, dos participantes, da tipologia das instituições onde têm lugar, da formação inicial dos agentes sociais que desenvolvem as atividades de caráter educativo, dos seus percursos profissionais até chegarem à educação de adultos, da formação contínua que frequentam, das condições de trabalho e dos requisitos necessários à sua contratação (Canário, 2008; Research voor Beleid, 2008; Sava, 2011; Zarifis & Papadimitriou, 2015). Considerando os pressupostos das abordagens teóricas enunciadas e atendendo à especificidade do campo da educação de adultos,

consideramos que os profissionais de RVC não constituem uma profissão estabelecida ou um grupo profissional específico. Por isso, optamos pela designação *atividade profissional*, enquadrada por requisitos de acesso, por tarefas e responsabilidades decorrentes de diplomas legais. Neste sentido, a atividade profissional é entendida como uma “forma racional simples, determinada pela divisão do trabalho, com limites jurisdicionais” (Schmitz, 2014, p. 13) para realizar determinadas tarefas e serviços, onde os profissionais estão sujeitos a princípios administrativos de hierarquia, salário e benefícios.

Apesar de existirem em Portugal duas associações profissionais ligadas ao campo da educação de adultos¹⁰, mas atendendo aos fracos desenvolvimentos conseguidos neste âmbito e à ténue visibilidade junto dos educadores de adultos e da sociedade, em geral, não parecem contribuir para a promoção do estatuto profissional dos que trabalham neste campo. Para além disso, a presença de voluntários neste domínio remete para a ideia que qualquer pessoa tem conhecimentos para intervir no campo da educação de adultos, o que não ajuda à consolidação do estatuto profissional dos educadores de adultos. A diversidade que existe no campo da educação de adultos constitui, na opinião de alguns autores (Sava, 2011; Zarifis & Papadimitriou, 2015), um entrave para que esta área de trabalho se desenvolva como um todo, e venha a configurar a emergência de uma profissão. Na análise que se segue, procuramos questionar em que medida esta atividade profissional – profissional de RVC – regista ou não uma tendência de profissionalização.

4.3. A profissionalização

O termo *profissionalização* deriva da Sociologia funcionalista americana, e refere-se ao processo a partir do qual uma atividade profissional passa a ser considerada uma profissão independente e orientada para um ideal de serviço (Wittorski, 2008). O termo *profissão* surgiu num contexto de mercado livre, em que os vários intervenientes

¹⁰ Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos (ANPEFA) fundada a 27 de dezembro de 2011 e a Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos – APRENDÊNCIAS (APEFA) criada a 26 de outubro de 2011.

económicos sentiram necessidade de desenvolver uma retórica direcionada para o mercado, de forma a estabelecerem e a consolidarem o seu lugar nele (Wittorski, 2012).

As transformações sociais e estruturais que têm ocorrido na sociedade, nas últimas décadas, têm conduzido a alterações ao nível das profissões, registando-se uma progressiva tendência de profissionalização. Santiago e Carvalho (2012) salientam que as alterações ao nível das profissões e a emergência de novas atividades profissionais associadas a novos tipos de áreas de negócio e serviços resultam dos seguintes fatores: da reconcetualização dos papéis do Estado e do seu afastamento em relação aos campos que costumavam estar sob a sua alçada; do prolongamento da lógica da racionalidade económica a domínios e comportamentos não económicos; do aparecimento de novos sistemas de controlo e de regulação dos setores público e privado e do trabalho profissional; da supremacia das narrativas sobre a sociedade e a economia do conhecimento como solução para a crise que afeta o capitalismo pós-industrial; e do predomínio da racionalidade técnica, de tipo cognitivo e instrumental, nas representações sociais do conhecimento. Santiago e Carvalho (2012) referem, ainda, que as novas políticas do Estado e o tipo de mecanismos de coordenação empregues na regulação dos setores público e privado constituem, de forma direta ou indireta, instrumentos de governação orientados para a reconstrução das profissões e do profissionalismo. A este respeito, os autores apontam como um dos exemplos mais proeminente, “a formalização e institucionalização de sistemas crescentemente «robustos» de prestação de contas e de avaliação da «qualidade» dos desempenhos profissionais” (p. 164), sobretudo em contextos empresariais.

Roquet (2012) refere que o processo de profissionalização passou por três momentos diferentes, remetendo para diferentes abordagens sociológicas. Num primeiro momento, a profissionalização estava direcionada para o processo de aprendizagem, para a aquisição e o desenvolvimento de aptidões que transformam o indivíduo num profissional. Esta abordagem centra-se na figura do perito e do especialista, o profissional enquanto detentor de um corpo de conhecimentos especializados. Num segundo momento, a profissionalização passou a reportar-se ao exercício do trabalho e concretizou-se através do acesso ao estatuto de profissão. Esta dinâmica está diretamente ligada ao profissionalismo, sendo este considerado como um princípio organizador da divisão do trabalho, desenvolvendo-se numa sociedade onde o saber é

valorizado. Num terceiro momento, a profissionalização decorre da atribuição, por parte da sociedade, deste estatuto a um conjunto de atividades profissionais.

A propósito do profissionalismo, a literatura científica oferece visões complementares acerca deste conceito, uma vez que tanto pode ser visto como uma pré-condição para representar uma prática especializada, estando ligado aos saberes adquiridos por via da formação, como pode estar relacionado com o desempenho profissional (Abbott, 1988; Evans, 2008; Przybylska, 2008; Roquet, 2012). Przybylska (2008) refere que o profissionalismo é uma pré-condição para o exercício de uma atividade profissional, uma vez que pressupõe um conjunto específico de aptidões, elevados padrões de desempenho e reporta-se a uma determinada comunidade profissional. Esta aceção de profissionalismo incide mais nos saberes decorrentes da formação. Neste sentido, o profissionalismo é entendido como visando a identificação do que é exigido e esperado aos membros de uma profissão. Inserido na segunda linha de pensamento anteriormente mencionada, Evans (2008) refere que o profissionalismo reporta-se ao conteúdo do trabalho, refletido nas responsabilidades e nos papéis desempenhados, nas aptidões e nos conhecimentos necessários, e na natureza geral das tarefas relacionadas com o trabalho. Esta visão foca-se no desempenho profissional, no exercício das funções.

Afonso (2008), analisando a conceção moderna de profissionalismo dos professores, enfatiza que esta assenta em alguns pressupostos básicos como, por exemplo:

“i) percorrer com sucesso uma escolaridade relativamente longa, de nível superior (equivalente, no mínimo, ao grau de licenciatura); ii) adquirir e desenvolver um “saber profissional complexo”; iii) ter acesso a uma carreira profissional definida e avaliada; iv) poder frequentar, sem constrangimentos, acções e cursos de formação contínua; v) valorizar a adesão a associações profissionais (não apenas sindicatos e não necessariamente ordens); vi) defender a criação colectiva de um código de ética profissional; vii) interiorizar e desenvolver uma cultura profissional específica; viii) partilhar os processos colectivos de construção de uma identidade profissional; ix) estar preparado para assumir, interpretar e exercer a profissão com margens substantivas de ‘autonomia relativa’, com a correspondente disponibilidade para a prestação de contas e a responsabilização profissional e democrática” (p. 76).

Retomando o tema da profissionalização, esta encontra-se ligada ao período temporal em que as atividades formativas e profissionais foram surgindo, e a compreensão deste

processo histórico é indispensável para se entender o aparecimento das dinâmicas de profissionalização nas profissões já estabelecidas, nas profissões em vista de reconhecimento e também nas atividades consideradas como não organizadas (Roquet, 2012). De acordo com Roquet (2012), a profissionalização pode ser concetualizada como um processo que articula três níveis de atividades: um nível macro, um nível meso e um nível micro. O nível macro do processo de profissionalização reporta-se à análise do recrutamento dos indivíduos que exercem uma determinada atividade profissional, ao nível da especificação das competências escolares, profissionais e sociais requeridas, e à construção dos percursos e das carreiras profissionais. Neste sentido, é a existência social das carreiras profissionais, visíveis tanto para os trabalhadores como para as outras pessoas, que dá sentido aos processos de profissionalização em termos das representações individuais e das representações sociais constituídas. O nível meso da profissionalização reporta-se a uma dimensão institucional, encontrando-se ligado à socialização dos atores que ocorre nas instituições onde têm lugar os processos formativos e as atividades profissionais. O nível micro da profissionalização encontra-se ligado às dinâmicas individuais de produção de saberes, que decorrem da formação realizada em contexto de trabalho, e de atividades formativas e profissionais diferenciadas ao longo da vida.

Atendendo ao modelo de profissionalização proposto por Roquet (2012), no estudo que desenvolvemos com os educadores de adultos no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, a nossa análise tem como principal enfoque o nível micro. Neste sentido, procuramos analisar os processos de formação, inicial e contínua, dos profissionais de RVC, no âmbito da sua participação enquanto profissionais nesta prática educativa. Contudo, os níveis macro e meso também estão presentes e são tidos em conta na investigação desenvolvida. O nível macro é considerado quando se identificam e analisam os percursos profissionais dos profissionais de RVC. O nível meso é abordado quando se descreve a forma como os profissionais de RVC trabalham no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, atividade desempenhada em equipa.

A profissionalização engloba vários elementos que caracterizam a relação entre o profissional, que desempenha uma determinada atividade profissional, e as tarefas desenvolvidas que constituem o trabalho. Para Altet e Bourdoncle (2000) o processo de

profissionalização traduz-se em transformações ao nível dos atores, das atividades profissionais, dos programas de formação, dos saberes e das competências profissionais, podendo assumir formas diversas e realizar-se através de dispositivos variados. Neste sentido, a profissionalização engloba vários aspetos, nomeadamente: a) a atividade em si, que passa de atividade profissional a profissão reconhecida socialmente; b) o aumento do estatuto social e da autonomia profissional dos atores sociais que exercem uma profissão, fruto da sua ação a favor do processo de profissionalização que entretanto teve lugar; c) o aumento da especificidade, da racionalidade, da eficácia e da diversidade dos saberes profissionais de natureza procedimental e declarativa, e a reformulação das competências necessárias ao desempenho da profissão; d) a adoção por parte dos indivíduos de formas de fazer, estar e ser do seu grupo profissional, isto é, a interiorização da cultura da profissão; e) a orientação da formação para a atividade profissional em termos de programas direcionados para o desenvolvimento de competências profissionais, de métodos pedagógicos baseados em estágios, em formação em regime de alternância, em estudos de caso, simulações, análise da prática e resolução de problemas, e de uma ligação forte ao contexto profissional, de onde provém a maior parte dos formadores (Bourdoncle, 2000). A propósito do papel dos programas de formação para o processo de profissionalização enunciado por Altet e Bourdoncle (2000), por Bourdoncle (2000) e por Egetenmeyer e Schübler (2014), destaca-se a importância dos currículos dos cursos de grau universitário ao nível da licenciatura e do mestrado ligados à educação de adultos incluírem a possibilidade dos alunos adquirirem experiência de trabalho enquanto decorre o processo formativo.

Demazière (2012) salienta que a profissionalização é ambivalente e polissémica. Por um lado, a profissionalização é uma reivindicação clássica dos trabalhadores, que tentam valorizar a sua atividade profissional, controlar a gestão do seu trabalho, dar reconhecimento aos seus saberes, aumentar a sua legitimidade e regulamentar as suas carreiras. Por outro lado, a profissionalização é uma política imposta pelas organizações, com o objetivo de mobilizar os trabalhadores, melhorar os seus desempenhos profissionais, aumentar as suas responsabilidades, encorajar a competição entre pares, e mudar a configuração das atividades profissionais. Também Wittorski (2008) refere que o termo profissionalização é fortemente polissémico, uma vez que ao ser investido de diferentes significados pelos atores envolvidos, assume três sentidos distintos: a formação de um grupo social autónomo (profissionalização-profissão); a

flexibilização do trabalho (profissionalização-eficácia do trabalho); e o processo de construção do profissional através de processos de formação (profissionalização-formação). O primeiro sentido de profissionalização enunciado por Wittorski (2008) encontra-se associado ao estatuto que as profissões alcançam na sociedade, o que leva Merriam e Brockett (1997) a afirmar que os profissionais que desempenham uma determinada profissão podem “exercer um grande poder no desenrolar dos acontecimentos na sociedade atual” (p. 218). Os dois últimos sentidos de profissionalização apontados por Wittorski (2008), que se traduzem na profissionalização ligada à eficácia do trabalho e ao processo de formação, inscrevem-se num contexto social particular, marcado pelas evoluções ao nível do trabalho e da formação, que introduzem uma nova conceção do profissional como um ser autónomo, responsável e adaptável. Neste sentido, a profissionalização tem associada uma intencionalidade social e uma dimensão ideológica. Esta dimensão ideológica está presente em todas as teorias, uma vez que estas resultam de formas específicas de ler o mundo.

De acordo com Wittorski (2008), a profissionalização é fruto de uma transação identitária entre o sujeito e o ambiente. Desta forma, a profissionalização está associada a três elementos: a) uma intenção de colocar em movimento os indivíduos nos sistemas de trabalho através de dispositivos particulares (vertente organizacional); b) o desenvolvimento de processos de ação (vertente individual ou de grupo); c) uma transação entre o indivíduo e a organização, tendo em vista a atribuição de uma profissionalidade ao indivíduo a partir dos processos de ação desenvolvidos. A profissionalidade está associada a um conjunto de competências, capacidades, saberes, conhecimentos e identidades reconhecidas por uma organização ou por um grupo profissional, que formam as características de um verdadeiro profissional, constituindo o que se designa por profissionalismo. Neste sentido, Zepeda (2012) aponta três atributos para caracterizar um profissional: por um lado, possui os conhecimentos e as competências adquiridos através de educação formal e de formação altamente especializada; por outro lado, é depositário de respeito e de confiança por parte da comunidade e dos pares, atributos que contribuem para a construção de processos de autonomia no desempenho do trabalho; e, por último, rege a prática profissional de acordo com um conjunto de valores e de padrões éticos.

No que diz respeito à caracterização de um profissional, Le Boterf (2010) coloca a ênfase na forma como é perspectivado pelos participantes em atividades educativas, atuais ou potenciais. Neste sentido, Le Boterf (2010) refere que um profissional é reconhecido como competente se os seus formandos ou participantes em atividades educativas atestarem que desenvolve iniciativas pertinentes em contextos complexos, incertos e inéditos. Para além disso, um profissional pauta o seu trabalho pelo rigor, pela dedicação e pela atenção aos detalhes, implementa práticas profissionais relevantes, mobilizando e combinando os recursos pessoais adequados ao contexto, procura recursos que não possui de forma a responder de forma eficaz às solicitações, aprende com a experiência, e atua em conformidade com a ética de serviço em relação aos formandos (Le Boterf, 2010). Entendemos que esta definição de profissional é válida para o profissional de RVC, uma vez que trabalhava num contexto caracterizado pela incerteza, provocada pela falta de continuidade das políticas públicas de educação de adultos (Alves *et al.*, 2016; Lima, 2008), em atividades caracterizadas pela complexidade, num domínio relacional que requer rigor e uma atenção especial às questões éticas.

4.4. A profissionalização da educação de adultos

No ponto anterior apresentámos algumas perspetivas teóricas sobre a forma como a profissionalização tem sido concetualizada. De seguida vamos centrar-nos na análise da profissionalização do campo da educação de adultos. Como foi referido no ponto anterior, as profissões desenvolvem-se a partir de um padrão comum designado profissionalização (Abbott, 1988). No campo da educação de adultos, a profissionalização tem sido uma temática frequentemente investigada e teorizada, se bem que o interesse por este tema seja ainda recente (Jütte, Nicoll & Olesen, 2011; Zepeda, 2012). De acordo com alguns autores, a profissionalização é essencial para a educação de adultos ganhar visibilidade e exercer influência ao nível da sociedade (Jarvis, 1995; Merriam & Brockett, 1997; Zarifis & Papadimitriou, 2015). De acordo com Merriam e Brockett (1997) há três elementos que contribuem para a profissionalização do campo da educação de adultos: as associações profissionais, a literatura profissional e outros recursos ao nível da informação, e a formação graduada.

Estes três elementos permitem aos profissionais da educação de adultos conhecerem-se, partilharem experiências, procurarem ajuda e aprenderem com as vivências relatadas pelos pares. Neste sentido, estes elementos possibilitam a criação de espaços de partilha com um papel importante ao nível da socialização dos seus membros e da construção de uma identidade comum, partilhada pelos profissionais da educação de adultos.

Considerando o primeiro elemento que contribui para a profissionalização do campo da educação de adultos identificado por Merriam e Brockett (1997), as associações profissionais, estas constituem uma componente central no processo de profissionalização deste campo profissional. Neste sentido, as associações profissionais concentram dois papéis importantes. Por um lado, contribuem para a unificação de segmentos divergentes existentes neste campo do conhecimento. Por outro lado, apoiam o desenvolvimento de interesses específicos por parte dos seus membros ao promoverem a especialização do saber profissional. Como tal, as associações profissionais agregam correntes de pensamento divergentes e diferentes visões ao nível do desenvolvimento de práticas profissionais, e contribuem para a satisfação de necessidades sentidas por segmentos especializados da educação de adultos.

As associações profissionais desempenham um papel importante ao nível da construção da identidade, ao promoverem a socialização de um conjunto de pessoas que partilham um corpo de conhecimentos e de saberes comuns, desempenham um conjunto de atividades que se enquadram no mesmo campo profissional, que se debatem com exigências semelhantes, e orientam as práticas profissionais por um código de ética comum. Para além disso, as associações profissionais contribuem para disseminar o conhecimento relativo à educação de adultos na sociedade, promovem a visibilidade deste campo profissional junto da população e também ao nível dos responsáveis pelos processos políticos e pelas políticas nacionais, e exercem influência junto das agências internacionais, tais como a OCDE, a UNESCO e a Comissão Europeia. Este aspeto adquire um papel relevante quando atentamos nas descontinuidades e nas intermitências que têm caracterizado as políticas públicas de educação de adultos no nosso país (Alves *et al.*, 2016; Cavaco, 2009a; Lima, 2008). As associações podem ser de âmbito local, regional, nacional e internacional. Em Portugal, as duas associações que existem direcionadas para os profissionais que trabalham na educação e formação de adultos - Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos (ANPEFA) e Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos – APRENDÊNCIAS

(APEFA) – são de âmbito nacional. A nível internacional destaca-se a *European Association for the Education of Adults* (EAEA).

A constituição de um corpo de literatura profissional específico é, para Merriam e Brockett (1997), outro elemento que caracteriza a profissionalização. O acesso à informação é importante para se compreender o que se faz, porque se faz e como se pode fazer de forma diferente, aspetos que contribuem para o desenvolvimento profissional. A literatura relativa a um campo profissional constitui um domínio de conhecimento formal e pode englobar livros, jornais científicos, periódicos e monografias. De acordo com Merriam e Brockett (1997), os livros constituem, em geral, a fonte mais abrangente de conhecimento sobre a educação de adultos, e os periódicos fornecem informação mais atualizada sobre este campo. O terceiro elemento apontado por Merriam e Brockett (1997) como determinante da profissionalização da educação de adultos é a formação académica formal existente nesta área. Os estudos graduados constituem um mecanismo através do qual a profissionalização da educação de adultos pode ser avaliada, uma vez que muito do conhecimento de base relativo a esta área é produzido em contexto académico e a frequência de programas de formação ao nível do ensino superior constitui um veículo para a socialização neste campo profissional.

A este facto não é alheia a diversificação da oferta formativa graduada e pós-graduada no ensino superior politécnico e universitário, com destaque para licenciaturas, mestrados e doutoramentos em Educação, com especialização na área de Educação de Adultos, assumindo designações diversas.¹¹ No contexto português, em termos de oferta formativa pós-graduada disponibilizada por instituições do ensino superior universitário público, no ano letivo de 2018/2019, destaca-se, a título de exemplo: o mestrado em Educação com especialização em Formação de Adultos, e o doutoramento em Educação na área de especialidade de Formação de Adultos, lecionados pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; o doutoramento interuniversitário em Ciências da Educação na área de especialização de Educação e Formação de Adultos, lecionado pela Universidade Nova de Lisboa em associação com o ISPA (Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida); o mestrado em Educação e Formação de Adultos, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do

¹¹ A este propósito Semrau, Vieira e Guida (2016) enumeram ofertas de formação graduada e pós-graduada na área da educação de adultos, em universidades portuguesas, referentes ao ano de 2015.

Porto; o mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, e o doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; e o mestrado em Educação na área de especialização de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, no Instituto de Educação da Universidade do Minho¹².

No entanto, Merriam e Brockett (1997) referem que, ao contrário do que acontece nas profissões instituídas, a formação formal em educação de adultos não constitui um pré-requisito necessário para a entrada neste campo profissional, salientando que a maioria dos profissionais que trabalha na área não possui qualificação académica neste domínio. A ausência de uma formação de base semelhante tem sido sinalizada por diversos autores (Andersson, Köpsén, Larson & Milana, 2013; Barros, 2013a; Bernhardsson & Lattke, 2012; Canário, 2013; Jarvis, 1995; Leclercq, 2005; Research voor Beleid & PLATO, 2008; Research voor Beleid, 2010; Sava, 2011) como uma fragilidade. Este domínio é desenvolvido num capítulo dedicado à análise do percurso escolar dos educadores de adultos entrevistados no âmbito desta investigação.

A educação de adultos como campo profissional engloba um conjunto de práticas educativas diversificadas, o que se repercute também na existência de diferentes atividades profissionais (Canário, 2008; Duke, 1989; Freynet, 2008; Milana & Skrypnik, 2010). Neste sentido, a educação de adultos congrega uma grande diversidade de agentes educativos, que se traduz no desempenho de funções distintas e com formação dispar. Os educadores de adultos possuem uma formação inicial em diversos campos do conhecimento. A diversidade das práticas educativas em educação de adultos agrega programas de alfabetização e de formação de base, ensino recorrente, formação profissional contínua, animação sociocultural, projetos de desenvolvimento local, e processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, englobando atividades de carácter formal, não formal e informal (Canário, 2008; Research voor Beleid, 2010). A diversidade ao nível da formação inicial e das práticas educativas tem sido apontada por alguns autores como constituindo um obstáculo à profissionalização da educação de adultos. Fazendo parte desta perspetiva,

¹² A descrição da oferta formativa pós-graduada disponibilizada por instituições de ensino superior universitário público foi efetuada com base na consulta dos *sites* das respetivas universidades no dia 17 de junho de 2018.

Przybylska (2008) refere que a diversidade de percursos educativos, a variedade de atividades profissionais neste campo, a heterogeneidade ao nível das tarefas relacionadas com o desempenho do trabalho, a existência de diversos públicos-alvo com diferentes necessidades, que requerem métodos de aprendizagem diferenciados, constituem aspetos que obstaculizam a profissionalização do campo da educação de adultos.

A heterogeneidade que caracteriza a educação de adultos torna a sua profissionalização, por um lado, um processo em aberto, propício a mudanças, e, por outro lado, um domínio prolífico para a implementação de técnicas padronizadas e de procedimentos que visem a melhoria da qualidade neste campo profissional (Egetenmeyer, 2010). A aposta na implementação de medidas que tenham como objetivo a promoção da qualidade no campo da educação de adultos é referida no relatório da sexta conferência internacional de educação de adultos, realizada pela UNESCO, em 2009, em Belém do Pará, no Brasil (UNESCO, 2010), e é também defendida por diversos autores como forma de legitimação social desta área (Research voor Beleid, 2010). O relatório da Confintea VI refere que a falta de oportunidades de profissionalização e de formação para os educadores de adultos tem um impacto negativo ao nível da qualidade das ofertas da educação de adultos (UNESCO, 2010). No entanto, Lattke (2014) refere que a profissionalização da educação de adultos pode conduzir a práticas de homogeneização e de padronização de um campo profissional que se caracteriza pela diversidade ao nível dos profissionais, dos contextos de intervenção e dos públicos, o que acarretaria a perda da complexidade e da riqueza deste campo profissional. Contudo, se a formação dos educadores de adultos atender à diversidade e à complexidade deste campo profissional, esta consequência potencial pode ser evitada.

Atendendo à diversidade da educação de adultos, de acordo com Milana e Skrypnyk (2010), a profissionalização deste campo contempla os conhecimentos que os profissionais possuem e mobilizam na execução do trabalho, os parâmetros éticos que orientam as práticas profissionais, e o grau de confiança demonstrado pelos aprendentes adultos. De acordo com Egetenmeyer (2010), a profissionalização da educação de adultos engloba quatro aspetos: a) o estabelecimento de uma política europeia direcionada para a profissionalização da educação de adultos; b) o desenvolvimento de uma identidade comum à educação de adultos; c) a criação de transições entre os diferentes percursos de qualificação dos educadores de adultos; e d) a promoção de um

discurso comum sobre os saberes e as competências dos educadores de adultos. Leclercq (2005), reportando-se aos formadores especializados em formação de base, refere a existência de heterogeneidade ao nível da formação de base e ao nível das atividades que desenvolvem, as quais podem contemplar ações de formação individual e em grupo, e atividades de orientação. O autor defende que a profissionalização dos formadores passa pela implementação de três medidas. Em primeiro lugar, pela transformação ao nível da imagem social dos formadores, no sentido de uma maior autonomia e diferenciação, e pela transformação ao nível das políticas de recrutamento com vista à diminuição da precariedade neste campo profissional. Em segundo lugar, pela melhoria ao nível da formalização dos saberes profissionais. Neste sentido, de acordo com Leclercq (2005), é importante que o formador possua quatro tipos de saberes: a) saberes teóricos ligados ao contexto, aos aprendentes e ao processo de ensino e de aprendizagem; b) saberes práticos que dizem respeito a atividades concretas, ao acompanhamento da aprendizagem, à gestão pedagógica e à avaliação das aquisições; c) saberes empíricos que advêm da reflexão sobre as experiências de sucesso, os saberes-fazer, e as práticas profissionais; e d) as atitudes e os comportamentos centrados no processo de comunicação, nas relações humanas e no pensamento crítico, desenvolvido a partir do convívio e da confrontação com os pares. Em terceiro lugar, pela autonomização dos formadores, no sentido de uma maior diferenciação relativamente a outros profissionais, e da construção de uma identidade comum. Idealmente, a profissionalização de uma atividade profissional caracteriza-se pela necessidade de um diploma de acesso uniforme de nível superior como requisito de entrada, um corpo unificado de saberes profissionais, um conjunto de tarefas delimitadas, regras éticas comuns, e por um estatuto profissional e social.

A profissionalização do campo da educação de adultos na Europa tem despoletado um debate aceso, principalmente desde o ano 2000, e posteriormente com a publicação do documento *Action Plan on Adult Learning: it is always a good time to learn* pela Comissão Europeia, em 2007 (Zarifis & Papadimitriou, 2015), que estabelece os mecanismos de controlo a serem implementados pelos Estados Membros no sentido de alcançarem uma maior eficiência no desenvolvimento e na monitorização dos seus sistemas de educação de adultos. A profissionalização dos educadores de adultos tem-se tornado uma temática que tem vindo a ganhar um lugar de destaque, constituindo um tema que tem sido alvo de diversas investigações desde o início do século XX ao nível

Europeu (Bernhardsson & Lattke, 2012; Sava, 2011). Estes autores referem que em muitos países europeus, a formação dos educadores de adultos carece de regulamentação, frisando a ausência de padrões de qualificação e de um quadro de competências comum.

Com o objetivo de promover a profissionalização dos educadores de adultos têm sido desenvolvidas várias investigações ao nível europeu, mobilizando vários países. O projeto Grundtvig “*AGADE – A good adult educator in Europe*” foi desenvolvido entre 2004 e 2006 por parceiros da Estónia, Hungria, Irlanda, Lituânia, Portugal, Suécia e Noruega (Jääger & Irons, 2006). Deste projeto resultou a criação de um curso de formação constituído por três módulos a ser ministrado em *blended learning*. O projeto Erasmus “*EMAE – European Master in Adult Education*” decorreu entre 2004 e 2007 com parceiros da República Checa, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Itália, Roménia e Espanha, e teve como principal resultado o desenvolvimento de um programa europeu de mestrado (120 ECTS) em educação de adultos com um currículo comum e a ser implementado pelas instituições que fazem parte da rede (Egetenmeyer & Lattke, 2007). O projeto Grundtvig “*TEACH – Teaching adult educators in continuing and higher education*” decorreu entre 2004 e 2006 com parceiros oriundos da Bélgica, Bulgária, Alemanha, Hungria, Letónia, Lituânia, Polónia, Roménia, Turquia e Reino Unido (Nuisl & Lattke, 2008). Este projeto teve como objetivo a elaboração de programas curriculares para cursos de nível universitário em educação de adultos, em consonância com o processo de Bolonha.

O projeto Leonardo da Vinci “*VINEPAC – Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competencies of adult educators*” foi desenvolvido entre 2006 e 2008 com parceiros oriundos da França, Alemanha, Malta, Roménia e Espanha (Lupou, 2010). Este projeto teve como principal objetivo o desenvolvimento de um conjunto de instrumentos denominados *Validpack* com vista à validação de competências dos educadores de adultos, adquiridas em contextos de educação não formal e informal. O projeto Leonardo da Vinci “*Flexi-Path - Flexible professionalisation pathways for adult educator between the 6th and 7th level of EQF*” foi desenvolvido por parceiros de sete países europeus, nomeadamente da Estónia, Alemanha, Itália, Roménia, Espanha, Suíça e Reino Unido, entre 2008 e 2010 (Bernhardsson & Lattke, 2012). Este projeto tinha como objetivo contribuir para a transparência ao nível das qualificações dos educadores de adultos, de forma a facilitar o acesso e a progressão de carreira, e a mobilidade no

mercado de trabalho europeu através da elaboração de um perfil de competências comum e do desenvolvimento de um instrumento de validação para os educadores de adultos que adquiriram competências nesta área em contextos de educação não formal e informal (Lupou, 2009). O projeto Grundtvig “*BAEA – Becoming Adult Educators in the European Area*” decorreu entre 2008 e 2011 e teve como objetivo investigar a forma como os educadores de adultos adquirem competências profissionais e qualificações antes de iniciarem a sua atividade profissional neste campo, em quatro países europeus: Dinamarca, Estónia, Itália e Suécia (Milana, 2010).

O projeto europeu “*QF2TEACH – Qualified to Teach*”, levado a cabo entre 2009 e 2011, envolveu oito países europeus: Alemanha, Itália, Holanda, Polónia, Roménia, Suécia, Suíça e Reino Unido (Bernhardsson & Lattke, 2012). Este projeto teve como principal objetivo a identificação de um conjunto de competências nucleares que servissem como referência para o desenvolvimento de instrumentos ou para a adaptação de instrumentos já existentes. Deste projeto resultou a elaboração de um quadro de competências dos educadores de adultos, composto por nove competências nucleares organizadas em três domínios. O domínio referente ao desenvolvimento pessoal e do *self* profissional compreende as competências pessoais e o desenvolvimento profissional. O domínio do conteúdo e das didáticas engloba como competências, o conhecimento da temática que é ensinada e da sua didática, o dispositivo de formação e a análise dos processos de aprendizagem. O domínio do apoio aos aprendentes inclui competências ao nível do encorajamento, da motivação, da orientação à aprendizagem, e a gestão do grupo. De acordo com Bernhardsson e Lattke (2012), podem ser usados quadros de competências para se definirem padrões mínimos de qualificação em áreas de atividades específicas no setor da educação de adultos e na conceção de programas de formação a serem ministrados a nível académico e não académico.

O projeto Erasmus “*ESRALE – European Studies and Research in Adult Learning and Education*” desenrolou-se entre 2013 e 2016, e envolveu parceiros pertencentes aos seguintes países: Alemanha, Hungria, República Checa, Roménia, Lituânia, Irlanda, Holanda, Sérvia, Itália e Espanha (European Studies and Research in Adult Learning and Education – ESRALE, 2015). Teve como objetivos o desenvolvimento conjunto de um programa de mestrado a ser implementado pelas instituições parceiras, e a elaboração de um programa de doutoramento em educação de adultos, contribuindo desta forma para a promoção da profissionalização e da visibilidade da educação de

adultos ao nível europeu. Todavia, Portugal, assim como muitos outros países europeus, tem ofertas formativas em educação e formação de adultos ao nível de licenciaturas, mestrados e doutoramentos.

A Comissão Europeia tem apoiado financeiramente o estudo das condições de trabalho dos profissionais que se dedicam à educação de adultos na Europa. Neste sentido, foi desenvolvido um estudo alargado a diversos países europeus, cujo objetivo era alcançar um conhecimento mais apurado do estado de profissionalização e do desenvolvimento profissional de diversos grupos de profissionais que se dedicavam ao campo da educação de adultos, em contextos de educação formal e não formal (Research voor Beleid & PLATO, 2008). Este estudo abrangeu 27 estados membros da União Europeia, mais a Noruega, a Islândia, o Liechtenstein, a Turquia e a Croácia (estes dois últimos, na altura eram países candidatos à entrada na União Europeia). Desta investigação ressaltou uma elevada variação ao nível dos países europeus. Este estudo evidenciou a diversidade de percursos educativos que conduzem às atividades profissionais no âmbito da educação de adultos, bem como a heterogeneidade ao nível das qualificações, compreendendo por um lado certificados de participação em cursos de formação e, por outro lado, diplomas de cursos de nível universitário. De acordo com Research voor Beleid e PLATO (2008), esta variedade ao nível dos percursos de qualificação pode diminuir a transparência do mercado de trabalho, tanto para os profissionais como para os empregadores. A descrição destes projetos, concebidos e desenvolvidos em regime de parcerias, estabelecidas entre vários países europeus, ilustra o interesse que a profissionalização da educação de adultos tem despertado. Os projetos que têm sido desenvolvidos assentam essencialmente em dois pontos: por um lado, exploram o processo de profissionalização da educação de adultos nos países que implementam os projetos, estabelecendo análises comparativas; e, por outro lado, trazem para o espaço público a problematização da profissionalização, convidando à reflexão e à análise crítica por parte da comunidade científica e dos atores sociais diretamente envolvidos, dando visibilidade social a este processo e à educação de adultos, em geral. Estes projetos têm-se centrado fundamentalmente em dois aspetos da profissionalização: a formação de base especializada de nível académico superior, e a descrição das atividades desenvolvidas, e dos conhecimentos e das competências necessários. Estes dois domínios são essenciais, como se referiu anteriormente, no processo de profissionalização.

Atendendo à diversidade e às especificidades, o educador de adultos não pode ser considerado enquanto profissão, no sentido clássico associado a este conceito, uma vez que uma profissão pressupõe um conjunto de requisitos que, neste caso, não estão presentes (Jütte, Nicoll & Olesen 2011; Lattke, 2008; Steiner, 2014). Estes requisitos incluem a existência de conhecimentos científicos adquiridos através de formação universitária longa e exigente que sustenta a prática profissional, a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado que agrega os membros devidamente qualificados, a realização de controlo profissional através de regulação exercida pela corporação profissional ou pelo Estado, a aplicação de um código deontológico orientado para o respeito do público-alvo, e a promoção de autonomia profissional (Murphy, 2014). Por um lado, a reduzida regulamentação que existe no campo da educação de adultos propicia o desenvolvimento da heterogeneidade ao nível da formação inicial e contínua dos profissionais que trabalham neste campo, da diversidade de práticas educativas, do aproveitamento de recursos individuais, pedagógicos e organizacionais de uma forma flexível, e estimula a criatividade ao nível da resolução de problemas e da procura de métodos pedagógicos alinhados com as necessidades e com as características da população com quem se trabalha (Sava, 2011). Contudo, por outro lado, a diversidade e a “situação ambígua” (Sava, 2011, p.14) que caracteriza o campo da educação de adultos dificulta a consolidação do estatuto profissional dos educadores de adultos, a visibilidade e reconhecimento social, e a partilha de uma representação identitária comum. Relativamente a este último aspeto, há a salientar que nem todos os profissionais que trabalham no campo da educação de adultos se veem a si próprios como educadores de adultos (Lebon & Lescure, 2006; Sava, 2011).

Considerando a literatura científica acerca da Sociologia das Profissões e dos Grupos Profissionais, o educador de adultos não pode ser considerado uma profissão. Neste sentido, também a atividade de profissional de RVC, que integra este campo profissional, não constitui uma profissão. A portaria que regulamentou a criação da rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC) (Portaria n.º 1082-A/2001 de 8 de setembro) não definia os requisitos de acesso ao exercício desta atividade profissional, que durante a vigência dos centros RVCC, se designou profissional de RVCC. Contudo, as portarias que regularam a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio), dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (Portaria n.º 135-

A/2013 de 28 de março) e dos Centros Qualifica (Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto) estabeleceram como critérios de acesso a esta atividade profissional a detenção de habilitação académica de nível superior, sem especificação da área disciplinar. Como tal, em termos de formação inicial, o único critério definido para o acesso à atividade de profissional de RVC é a detenção de um diploma de ensino superior, não havendo especificação da área disciplinar. De acordo com Sava (2011), a ausência de definição da área da formação inicial constitui um obstáculo à profissionalização de uma atividade profissional, porque fica subjacente a ideia que não são necessários saberes específicos para o desempenho das funções inerentes ao processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

Lebon e Lescure (2006) referem que as atividades profissionais no âmbito da educação de adultos mobilizam um conjunto de saberes autónomos, em torno deste campo de práticas. No entanto, não existe um núcleo comum de competências transversal às atividades educativas no campo da educação de adultos, ou uma definição clara das competências necessárias ao desempenho de funções específicas, de modo que “praticamente qualquer pessoa pode ser um educador de adultos” (Sava, 2011, p. 12). A este respeito, a Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, diploma legal que regula as atividades profissionais no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, estabelece que o profissional de RVC deve possuir “conhecimento das metodologias adequadas e experiência no domínio da educação e formação de adultos, nomeadamente no desenvolvimento de balanços de competências e construção de portefólios reflexivos de aprendizagens” (artigo 10º, n.º 2). No entanto, este não é um critério obrigatório, pelo que não assume um caráter de exclusão no caso de não cumprimento deste requisito, cumprindo uma função de orientação das práticas de recrutamento e de seleção para o desempenho da atividade de profissional de RVC.

A propósito da profissionalização dos educadores de adultos no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, Guimarães (2016) caracteriza este processo como frágil. A autora refere que a profissionalização dos educadores de adultos, no âmbito desta prática educativa, foi iniciada com a publicação de diplomas legais entre 2001 e 2016, nos quais algumas atividades profissionais eram particularmente valorizadas. Os documentos legais publicados entre os anos 2001 e 2016 regulamentavam as atividades profissionais exercidas no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, e os requisitos de

contratação dos profissionais que pretendiam trabalhar neste campo. Os requisitos de acesso à atividade de profissional de RVC consistiam na detenção de um grau académico de nível universitário, e possuir experiência profissional e conhecimentos na área da educação de adultos e nas metodologias utilizadas, nomeadamente em balanço de competências e em portefólios reflexivos de aprendizagens. De acordo com Guimarães (2016), a regulamentação destes aspetos, isto é, das condições de contratação ao nível da definição de um grau académico, da experiência anterior e das tarefas a realizar, favoreceu uma “(frágil) emergência de um processo de profissionalização” (p. 64).

4.5. Atividade profissional e saberes

Alguns autores utilizam a designação *profissões relacionais* quando se referem a áreas profissionais onde predomina uma forte dimensão relacional e humana. Wittorski (2014) designa como profissões relacionais, as atividades profissionais cujo objetivo central é a intervenção junto de um ou mais indivíduos, exemplificando com os casos da educação, da formação e da assistência social. Demailly (2008) refere que uma profissão relacional tem como objetivo principal a “transformação do outro, da sua pessoa” (p. 19), articulando um saber (*expertise*), um posicionamento ético e práticas de interação. Wittorski (2014) menciona, ainda, as profissões humanas, contrapondo-as às “profissões industriais ou técnicas” (p. 34), sendo as primeiras profissões onde “o carácter humano prevalece” (p. 34), formadas por pessoas, caracterizadas pelas suas singularidades e posturas ativas perante o ambiente que as rodeia.

Para Wittorski (2014), as atividades profissionais ligadas à educação e à formação de adultos situam-se no campo das profissões relacionais ou utilizando as palavras de Ramos (1994), podem considerar-se profissões “de ajuda” (p. 80). As atividades profissionais ligadas ao campo da educação e da formação de adultos são alvo de tendências de evolução contraditórias, originadas, de acordo com Wittorski (2014), por um lado, pela crescente diversificação e especialização das atividades, que podem ir da análise de pedidos de formação, à avaliação do impacto da mesma. Por outro lado, a evolução contraditória das atividades profissionais neste campo deriva de uma maior articulação entre o trabalho e a formação, do desenvolvimento de práticas pedagógicas à

distância, e da intensificação da formalização da atividade de formador, com a aposta em processos de certificação e de gestão da qualidade. É de destacar que estas evoluções ocorrem, de acordo com Wittorski (2014), num contexto caracterizado pela dependência em relação às políticas públicas nacionais, europeias e internacionais.

No caso em estudo, a criação da atividade de profissional de RVC ilustra a influência e o impacto das políticas internacionais, europeias e nacionais ao nível da reconfiguração do campo profissional da educação de adultos. Neste sentido, na década de 1990 assistiu-se a uma mudança de paradigma no campo das políticas de educação de adultos, passando-se da influência do movimento da Educação Permanente, para a influência da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida (Canário, 2003). Esta perspectiva foi consolidada na *Conferência Internacional de Educação de Adultos*, realizada em Hamburgo, em 1997. Os documentos orientadores da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, nomeadamente o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, elaborado pela Comissão Europeia em 2000, revela a importância de se investir em políticas públicas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais (Cavaco, 2009a). A *Agenda Global* (Dale, 2001) e a *Agenda Europeia para a Educação*, ditadas por organismos supranacionais como a UNESCO e a União Europeia, contribuíram para a emergência, na passagem do século XX para o século XXI, de políticas públicas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em vários países da Europa, entre os quais Portugal (Cavaco, 2009a).

Em 2001, em Portugal, foi criada uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, dando-se início a uma prática educativa assente na valorização dos percursos de vida dos adultos e das aprendizagens decorrentes de processos de educação não formal e informal (Canário, 2006a). Estas práticas educativas contribuíram para aumentar a diversidade e a complexidade da educação de adultos, o que se refletiu na reconfiguração do campo profissional dos educadores de adultos, com o surgimento de novas atividades profissionais, como é o caso dos profissionais de RVC (Cavaco, 2007). Na primeira década do século XXI, as políticas e as práticas da educação de adultos acentuaram a lógica de gestão de recursos humanos, orientada para finalidades da economia e do mercado de trabalho, que se tinha vindo a verificar já há alguns anos (Canário, 2013). De acordo com esta tendência, o indivíduo é encarado como sendo o responsável pela gestão do seu potencial de empregabilidade, sendo que para tal deve manter as suas competências atualizadas, em

função das exigências do mercado de trabalho, marcado pelo desemprego estrutural e pela precarização dos vínculos laborais (Canário, 2013).

Entre 2001 e 2010, o número de profissionais envolvidos na organização e na dinamização do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais ascendeu a cerca de 11 mil (Guimarães, 2016). Contudo, entre 2012 e 2013 todos os centros onde decorriam os processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais foram encerrados por iniciativa governamental. Após a decisão de cancelamento do financiamento a todos os Centros Novas Oportunidades, os diretores destes começaram a requerer a sua extinção, de acordo com o preconizado pela Portaria 370/2008 de 21 de maio (artigo 24º, n.º 2), por não terem meios de financiamento próprios. De acordo com a Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, os Centros Novas Oportunidades foram considerados extintos a partir de 31 de março de 2013 (artigo 35º, n.º 3), e os profissionais de RVC perderam os seus postos de trabalho. Em 2013 foram criados os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, e concomitantemente surgiu a figura de técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, que passou a desempenhar as funções anteriormente desenvolvidas pelo profissional de RVC, sendo-lhe ainda atribuídas atividades ligadas à orientação escolar e profissional de jovens com idade superior a 15 anos e de adultos. No entanto, o número de educadores de adultos a trabalhar no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais diminuiu em virtude do declínio do investimento em políticas públicas de educação de adultos, sendo uma das consequências mais visíveis a redução do número de centros onde se realizava o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

Considerando as atividades profissionais ligadas à educação e à formação de adultos, Wittorski (2014) destaca duas questões relacionadas com a profissionalização deste campo. Por um lado, uma questão de profissionalização-formação das novas atividades, que decorre da maior diversificação, especialização e exigências a que estes profissionais estão expostos; e, por outro lado, uma questão de profissionalização-profissão, atendendo a que não existe uma profissão única, mas, ao invés, profissões diversas, considerando os contextos e os públicos. Neste caso, a questão estaria ligada à identificação de uma identidade comum, alicerçada em referenciais partilhados. Assim sendo, a profissionalização das atividades profissionais relacionais apresenta especificidades que decorrem da singularidade do objeto de trabalho, indivíduos

caraterizados pela heterogeneidade, o que conduz à necessidade de adaptação constante dos profissionais deste campo profissional.

O carácter inovador e a complexidade do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais suscitam questões sobre a formação destes educadores de adultos (Cavaco, 2009a), que atuam num processo novo, com metodologias de trabalho inovadoras, no contexto de uma atividade, essencialmente, relacional (Demailly, 2008; Wittorski, 2014). A este respeito, Canário (2013) refere que os processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais mobilizaram uma grande quantidade de educadores jovens, que exerceram a sua atividade profissional em condições de trabalho precárias, e sem formação nesta prática educativa. Os educadores de adultos são alvo, por um lado, das influências que decorrem das alterações ao nível das políticas de cariz internacional com transmutações ao nível das políticas públicas de educação de adultos nacionais, e, por outro lado, da flexibilidade e da precariedade que caraterizam o mercado de trabalho (Bauman, 2001; Méda, 1999; Pais, 2005), que se configura em trajetos biográficos aleatórios (Dominicé, 2006), marcados por constantes reorientações e reconfigurações (Monbaron, 2009). Também a identidade profissional é marcada por estes contextos de trabalho caraterizados pela turbulência e pela incerteza (Gravé, 2009a, 2009b). A complexidade e a riqueza que caraterizam as atividades profissionais de natureza relacional tornam a profissionalização destas um processo desafiante. Como estas atividades profissionais não preenchem os critérios normativos postulados pelos autores que se filiam na abordagem funcionalista, a conceção de profissionalização pode fazer uso de um entendimento alargado, tendo em conta a diversidade e a complexidade deste campo.

De acordo com Charlot (2000) aprender é “uma atividade de apropriação de um saber que não se possui” (p. 68), mas cuja existência se encontra em objetos, locais e pessoas, sendo, por isso, uma passagem da “não-posse à posse” (p. 68) ou do “não-domínio ao domínio” (p. 69) de uma atividade. O autor refere que aprender pode estar associado à aquisição de um saber, no sentido de um conteúdo intelectual. Nesta formulação, pode significar a apropriação de “um objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos” (p. 68) tais como livros, obras de arte ou monumentos, guardados em locais e detidos por indivíduos que já trilharam este percurso. É a apropriação de saberes-objeto, isto é, de saberes perspetivados como objetos intelectuais, como é o caso do conteúdo do pensamento. Aprender pode incluir o domínio de um objeto ou de uma

atividade, desenvolver a capacidade para utilizar determinado objeto de forma ajustada aos fins estipulados. Inclui, também, a incorporação de formas relacionais que permitem viver em sociedade, em interação com os outros indivíduos e com o mundo. Através deste processo é possível construir a imagem de si mesmo. A aquisição de um saber permite “assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências” (Charlot, 2000, p. 60). Estes saberes são adquiridos em diversos contextos e períodos temporais, podendo ser aplicados no desempenho de atividades diversas, nomeadamente ao nível profissional.

Barbier (2012) distingue os *saberes* dos *conhecimentos*. Na visão do autor, os saberes são

“enunciados escritos ou orais que têm uma existência social distinta daqueles que os enunciam ou se apropriam; são associados a sistemas de representações provisoriamente estabilizados, sobre o funcionamento ou uma possível transformação do mundo, sendo saberes predicativos ou operativos” (p. 66).

Os saberes estão impregnados de um julgamento de valor, de um reconhecimento ou de uma qualificação social, e a sua validade é alvo de controlo social. Já os conhecimentos constituem o produto da interiorização dos saberes por parte dos indivíduos, variam de pessoa para pessoa, sendo por isso considerados estados que resultam “de supostas experiências cognitivas designadas, segundo o caso, em termos de apropriação, aquisição, assimilação e integração” (Barbier, 2012, p. 66), sendo estas experiências relações entre o indivíduo e o objeto, podendo este ser real ou constituir uma enunciação sobre o real. Para além disso, os conhecimentos fazem parte da história de vida dos indivíduos, integrando os seus quadros de aquisições. Barbier (1996) distingue dois tipos de saberes, saberes teóricos e saberes de ação. Os saberes teóricos são tradicionalmente associados a saberes disciplinares, à transmissão de conteúdos. Os saberes de ação são comumente considerados competências práticas, saberes escondidos, saberes que advêm da experiência e, por isso, saberes tácitos, habilidades adquiridas na e através da ação, com poderes de transformação do real. De acordo com o autor, os saberes, depois de enunciados, podem ser mobilizados nas atividades, tendo diretamente por objeto a produção de representações sobre o real ou a sua

transformação. Os saberes de ação, ao resultarem da experiência e da reflexão sobre a prática, são menos estruturados do que os saberes teóricos (Vallerie, 2009).

Malglaive (1995) refere que a ação é orientada por vários tipos de saberes, nomeadamente *saberes teóricos*, *saberes processuais*, *saberes práticos* e *saberes-fazer*. O saber teórico torna possível o conhecimento de objetos, e orienta “a acção e os seus procedimentos, sugerindo vias possíveis para a realização dos seus fins” (Malglaive, 1995, p. 71). É um saber que visa descrever, entender e explicar fenómenos, objetos, situações ou processos, através de conceitos, conhecimentos disciplinares, organizacionais e racionais (Le Boterf, 2003). O saber processual regula a ação, referindo-se aos modos de fazer, às formas de organização de procedimentos e maneiras de funcionamento. Constitui, de acordo com Malglaive (1995), “encadeamentos de operações, as regras e condições a respeitar” (p. 75) de forma a alcançar os objetivos que se pretendem. O saber prático resulta diretamente da ação, da forma como esta se desenrola e operacionaliza, “dos seus êxitos e dos seus insucessos, dos seus constrangimentos e das suas probabilidades” (Malglaive, 1995, p. 76). O saber-fazer diz respeito à prática, e designa uma “competência global” (Malglaive, 1995, p. 79) e uma habilidade numa determinada área da atividade humana. Mayen (2008) refere que para a didática profissional, o termo saber-fazer significa que existe um saber na ação, consistindo na “parte concetual do sistema organizador da ação” (p. 45), ao nível de conceitos, sistemas de conceitos, e do que o indivíduo entende como verdadeiro, pertinente, eficaz e aceitável.

Mialaret (1996) refere que em educação, os saberes podem diferenciar-se em quatro tipos: *saberes filosófico-históricos*, *saberes documentais*, *saberes praxeológicos* e *saberes científicos*. Os saberes ligados à reflexão filosófico-histórica incidem sobre as finalidades e os objetivos da educação. Os saberes documentais derivam da proliferação de meios de comunicação e da existência de instituições internacionais que coligem um grande número de informação sobre questões educativas à escala mundial. Os saberes de ordem praxeológica resultam da experiência quotidiana do educador, da sua ação prática nos vários contextos em que atua. Os saberes científicos provêm da realização de investigações sobre questões específicas da educação.

Para Le Boterf (2003) um profissional é alguém que sabe gerir uma situação de trabalho complexa, possuindo, para cumprir este objetivo, um conjunto de características

específicas. Nomeadamente, saber agir e reagir com pertinência, isto é, saber o que fazer, ir além do prescrito, optar em situações de urgência, negociar e decidir, e encadear ações de acordo com um objetivo. O profissional também é capaz de combinar recursos e mobilizá-los num contexto, ou seja, sabe tirar partido não apenas dos seus recursos incorporados como os saberes e os saberes-fazer, mas também dos recursos do seu meio. O profissional tem a capacidade de “saber transpor” (Le Boterf, 2003, p. 70), não se cingindo à realização de tarefas únicas e de caráter repetitivo, mas sabe resolver problemas e enfrentar situações novas, transferir e aplicar os conhecimentos em ambientes até então desconhecidos. Para além disso, sabe aprender e aprender a aprender, isto é, sabe “tirar as lições da experiência”, “transformar sua ação em experiência e não se contenta em fazer e agir” (Le Boterf, 2003, p. 77), criando saber com a sua prática profissional. Por fim, envolve-se na sua subjetividade, assume riscos, tem uma postura empreendedora e orienta a sua prática profissional por princípios éticos. Le Boterf (2003) refere que o indivíduo, no desempenho da sua atividade profissional, dispõe de uma dupla instrumentalização, a instrumentalização de recursos pessoais e a instrumentalização de recursos do seu meio. A instrumentalização de recursos pessoais é incorporada, e é constituída por saberes, saberes-fazer, aptidões, qualidades e por experiências acumuladas. A instrumentalização de recursos do meio é composta por máquinas, instalações e equipamentos materiais, informações e redes relacionais. As competências resultam da capacidade do indivíduo saber mobilizar e combinar recursos, de saber utilizar esta dupla instrumentalização de forma consequente.

Os profissionais são capazes, de acordo com Jobert (2001), de abordar a atividade real e “não apenas a tarefa prescrita” (p. 236), devido a uma formação sólida nas várias disciplinas que têm o trabalho por objeto. Neste sentido, articulam os saberes teóricos adquiridos em contextos de educação formal, por via da formação de base e da formação profissional, e os saberes práticos, desenvolvidos no meio profissional. Jobert (2001) refere que o profissional tem a capacidade de mobilizar a inteligência no trabalho, ou seja, é competente para articular “as dimensões psíquicas, físicas e organizacionais da vida no trabalho” (p. 238), assumindo uma postura interventiva ao nível da sua organização. A inteligência no trabalho pressupõe um “profissionalismo reforçado” (Jobert, 2001, p. 239) ao envolver um “posicionamento institucional” (p.

239), que permite ao profissional exercer influência sobre as decisões dos atores que intervêm na organização.

Centrando-se na figura do educador, Osty (2013) refere que a sua atividade profissional é caracterizada por um saber específico. A aquisição e o desenvolvimento de saberes é um processo dinâmico e contínuo, que tem início no percurso de formação e se prolonga ao longo das trajetórias profissionais. Os *saberes profissionais* incluem os saberes tácitos, habilidades, e saberes-fazer decorrentes da experiência de trabalho. A construção da prática profissional assenta numa dinâmica permanente de desenvolvimento de competências. Neste sentido, a atualização de conhecimentos e a transformação de experiências profissionais em novos saberes práticos alimenta um repertório de saberes que o educador mobiliza para ajustar o seu modo de intervenção às exigências com que é confrontado.

Loureiro (2005), ao descrever os saberes dos profissionais-técnicos de educação de adultos em contexto associativo, menciona o *saber contextual*, que resulta “de várias dimensões que se cruzam umas com as outras, que por sua vez se cruzam também com os saberes-fazer e conhecimentos de outros contextos” (p. 180). Do saber contextual faz parte o saber implícito, o saber explícito e o saber relacional. De acordo com o autor, o saber implícito é um saber que é produzido na ação, é construído num contexto de trabalho “e que vai sendo mobilizado para se agir num outro” (p. 183). O saber explícito é um saber formalizado, facilmente identificável e explicitado “através do dizer, do mostrar, do explicar” (Loureiro, 2005, p. 184). O saber relacional resulta da interação que o indivíduo estabelece no seu ambiente de trabalho, mas também em outros contextos de vida. É um saber que é construído a partir do questionamento, da procura de respostas e de esclarecimentos para os problemas e desafios que se colocam, e que resulta “de se saber procurar quem sabe” (Loureiro, 2005, p. 181).

CAPÍTULO V

IDENTIDADE PROFISSIONAL:

ABORDAGENS TEÓRICAS

5.1. Abordagens sobre a identidade

Um dos objetivos desta investigação consiste em analisar a forma como os profissionais de RVC se veem a si próprios enquanto profissionais a trabalhar na área da educação de adultos. Para além disso, pretendemos recolher contributos sobre o modo como estes educadores de adultos vivem o trabalho no campo da educação de adultos, em geral, e no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, em especial. É de destacar que o campo da educação de adultos tem sido marcado por descontinuidades e desinvestimento político, o que provoca interrupções e precariedade nas práticas de trabalho (Alves *et al.*, 2016; Lima, 2008; Rothes, 2009). Tendo em conta as especificidades das atividades profissionais no campo da educação de adultos, torna-se importante analisar a imagem e as representações que os educadores de adultos envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais construíram sobre si próprios e sobre o trabalho. Num primeiro momento vamos abordar a identidade em geral, para posteriormente analisarmos a identidade ligada ao mundo do trabalho. Na abordagem teórica que efetuamos sobre a identidade apoiamonos nas conceções de autores como Erikson, Goffman, Sainsaulieu e Dubar, provenientes dos campos da Psicologia e da Sociologia. São ainda mencionados os contributos de algumas investigações que analisaram a identidade em vários contextos socioprofissionais e situações perante o emprego, descrevendo-se os principais resultados dos trabalhos desenvolvidos por Patrick Gruvé (2009a, 2009b), Hedjerassi e

Bazin (2013), Natália Alves (2009), David Tavares (2007) e Wilson Abreu (2001). Apresentamos os principais contributos teóricos que ressaltam destas pesquisas, que têm como objeto de estudo a identidade profissional em atividades ligadas à formação, à saúde e à ação social, por considerarmos que constituem elementos importantes a ter em conta na análise da identidade profissional dos educadores de adultos que intervêm no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, sobre os quais incide o trabalho empírico desenvolvido.

O indivíduo ao longo da vida contacta com uma grande diversidade de contextos, vivencia experiências variadas e heterogêneas, e assume diversos papéis sociais. O indivíduo vai-se formando em função das experiências de socialização que têm lugar em contextos sociais múltiplos, diversificados e, por vezes, também contraditórios, dando origem ao que Lahire (2003) designa por ator plural. O ator plural revela-se heterogêneo, “diferente, conforme os domínios de existência, nos quais é socialmente levado a evoluir” (Lahire, 2003, p. 47). Durante o percurso de vida, o indivíduo constrói um sentido daquilo que é, da forma como sente e perspetiva o mundo, e do modo como se percebe a si próprio e aos outros. Este estado que Boutinet (2001) designa de conceito de si ou imagem de si constitui a base da construção da identidade e “proporciona um sentido de segurança” (Bauman, 2005a, p. 35).

O estudo da *identidade* conheceu um forte incremento a partir da segunda metade do século XX, tendo passado a regular a construção social da realidade (Kaufmann, 2005). As investigações sobre a identidade enquadram-se predominantemente nos domínios científicos da Sociologia e da Psicologia (Kaufmann, 2005). Na investigação da identidade têm-se destacado duas tradições de pesquisa, ambas pertencentes ao campo das ciências sociais (Gravé, 2009a). Uma tradição de pesquisa privilegia as dimensões psicológicas individuais, em detrimento das dimensões sociológicas. A outra tradição, de cariz sociológico, apoia-se nos determinantes sociológicos da produção ou da reprodução identitária. A definição de *identidade* varia de acordo com os campos disciplinares mobilizados e com a forma como é construído este objeto de estudo.

A maioria das abordagens sobre a identidade baseia-se na separação entre *identidade individual* e *identidade coletiva* (Gravé, 2009a). As abordagens teóricas da identidade individual privilegiam conceitos provenientes dos campos da Psicologia e da Psicanálise, focam-se em evidências psicológicas e em mecanismos de socialização,

embora se valorize a dimensão individual da construção da identidade. Estas abordagens sobre a identidade individual privilegiam as dimensões diacrónicas da construção e da reconstrução identitária ao nível individual e os mecanismos psicológicos que estão na base do seu aparecimento. As abordagens sobre a identidade coletiva resultam de investigações nos campos da Sociologia, da Antropologia e da Economia, valorizam as dimensões que definem a pertença do indivíduo a um grupo ou a uma categoria social e incidem sobre os determinismos sociais responsáveis pela construção da identidade.

A identidade individual conheceu uma grande projeção após a publicação do livro *Childhood and Society*, em 1950, da autoria do psicólogo Erikson (Halpern, 2009). Erikson teve um papel central na disseminação do termo *identidade* e na sua popularização no seio das ciências sociais e humanas. De acordo com Erikson (1976a), o sentimento de se possuir uma identidade advém da “percepção da uniformidade e continuidade da existência pessoal no tempo e no espaço” (p. 49) e da percepção “de que os outros reconhecem essa uniformidade e continuidade da pessoa” (p. 49). Erikson (1976b) refere que a identidade desenvolve-se ao longo da vida através de oito fases, que correspondem às oito idades do ciclo da vida, iniciando-se na infância e culminando no período da velhice. Cada fase é atravessada por uma crise psicossocial, isto é, por “um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção (...) mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação” (Erikson, 1976a, p. 14). As crises psicossociais são constituídas por uma “série de atitudes básicas alternativas” (Erikson, 1976b, p. 231), que resultam de processos de maturação fisiológica e de exigências sociais com que o indivíduo é confrontado. De acordo com Erikson (1976a), a infância “fornece a base moral da nossa identidade” (p. 41), mas é durante a adolescência que ocorre a sua consolidação através de uma crise psicossocial na quinta idade.

Na primeira fase, que corresponde ao primeiro ano de vida, a criança vai aprender o significado da confiança, isto é, vai desenvolver um sentido de “segurança íntima” (Erikson, 1976a, p. 97) em relação a si própria e ao mundo, a partir da interação com o seu principal cuidador. A segunda fase decorre entre o primeiro ano e o terceiro ano de vida, caracteriza-se pela “batalha pela autonomia” (Erikson, 1976a, p. 109), a criança esforça-se por desenvolver um sentido de independência e de autocontrolo. A terceira fase desenrola-se durante o período pré-escolar e apresenta uma contribuição importante para o desenvolvimento da identidade, uma vez que promove a iniciativa e o “sentido de

propósito da criança para as tarefas adultas” (Erikson, 1976a, p. 122) com potencial para a realização plena do repertório de capacidades característico do estado adulto. A quarta fase abrange a idade escolar, estendendo-se até ao início da adolescência, efetuando-se aprendizagens sociais importantes durante este período, fruto da entrada da criança na escola, e do contacto com outras crianças e com adultos de referência, nomeadamente professores. Nesta fase, a construção da identidade está ligada ao desenvolvimento de um “sentimento de indústria” (Erikson, 1976a, p. 124), isto é, à capacidade de desempenho de tarefas de forma correta. A quinta fase desenrola-se entre a adolescência e o início da idade adulta, caracterizando-se pela consolidação do sentido de identidade, onde o adolescente ganha consciência da sua singularidade e do seu papel no mundo. A sexta fase corresponde ao período em que o jovem adulto, já com uma identidade assumida, se encontra preparado para criar relações de intimidade, para “se confiar a filiações e associações concretas” (Erikson, 1976b, p. 242) e ser capaz de se manter fiel a essas ligações, mesmo que para tal tenha de fazer sacrifícios. A sétima fase abrange a idade adulta, caracterizando-se pela generatividade, que Erikson (1976a) define como sendo a “preocupação em estabelecer e orientar a geração seguinte” (p. 138), também pela afirmação pessoal e pelo desenvolvimento das potencialidades em termos profissionais e sociais. A última fase corresponde à velhice, que é caracterizada pela reflexão acerca da vida, e pode conduzir a um sentimento de integridade e de satisfação ou, pelo contrário, de desespero, quando se regista desagrado para com a vida, e já não há tempo para “experimentar rumos alternativos” (Erikson, 1976a, p. 140).

De acordo com Erikson (1976a, 1976b), a identidade individual é construída na interação com o social e com os outros, sobretudo com os progenitores, cuidadores, pares, professores, cônjuges ou colegas, e ainda nas experiências de vida, através da integração gradual das identificações ao longo das oito idades do ciclo de vida. A identidade absorve e reflete a sociedade, tornando possível ao indivíduo atuar e funcionar no mundo onde está inserido, bem como acompanhar a sua evolução (Hoare, 2006). No estudo empírico que desenvolvemos, os profissionais de RVC estão na sétima idade, em plena fase de desenvolvimento profissional, encontram-se abertos à exploração de novos desafios profissionais e formativos, possuindo, alguns deles, percursos profissionais que se alargam por um período superior a uma década. Tendo por base o pensamento de Erikson (1976a, 1976b), parte-se do pressuposto que a construção da sua identidade é subsidiária da forma como, não só resolveram os

desafios com que foram confrontados ao longo do percurso de vida, como dos contextos que frequentaram e dos atores com quem interagiram.

As abordagens sobre a identidade coletiva centram-se nas dimensões sociológicas do contexto e nos mecanismos sociológicos da produção e da reprodução identitária. Berger e Luckmann (1999) situam a formação da identidade na infância, nomeadamente durante os processos de socialização primária. De acordo com os autores, a criança “absorve os papéis e as atitudes” (p. 176) das pessoas significativas, nomeadamente dos progenitores e cuidadores, “interioriza-os, tornando-os seus” (p. 176). É através da identificação com os outros significativos que a criança é capaz de se identificar face a si mesma, isto é, de “adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível” (Berger & Luckmann, 1999, p. 177). Para estes autores, no processo de formação da identidade intervém uma dialética entre a “identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada” (p. 177), em que o indivíduo interioriza “os papéis e atitudes dos outros” (p. 177) significativos, assumindo através deste processo o mundo deles, mas também diferenciando-se, criando a sua própria subjetividade. De acordo com os mesmos autores, a identidade é formada “por processos sociais” (p. 228), através da “dialética entre um indivíduo e a sociedade” (p. 230).

Goffman (1988) explorou a identidade a partir das pertenças dos indivíduos ao meio social. Este sociólogo americano refere que a identidade constrói-se a partir das relações que o indivíduo estabelece com o contexto social. A *identidade social* é formada por atributos pessoais e por “atributos estruturais” (Goffman, 1988, p. 12), podendo estes últimos advir da atividade profissional. De acordo com Goffman (1988), a identidade social pode ser virtual ou real. A *identidade social virtual* é constituída pelas “exigências que fazemos” (p. 12) e pelos atributos que são atribuídos ao indivíduo, enquanto que a *identidade social real* é formada pelos atributos que o indivíduo “na realidade, prova possuir” (p. 12). Kaufmann (2005) refere que a identidade é um processo através do qual o indivíduo “reformula cada vez mais a substância social que o constitui” (p.80) e que está “intrinsecamente ligado à individualização e à modernidade” (p. 80), tendo subjacente a capacidade de criação subjetiva.

Dubar abordou a identidade segundo uma perspetiva pluridisciplinar ao reunir elementos das abordagens individuais e coletivas (Gravé, 2009a), provenientes da

Psicanálise, da Psicologia, da Sociologia e da Economia do Trabalho. De acordo com Dubar (1994a), a identidade consiste numa marca de pertença a um coletivo, a um grupo ou a uma categoria, que permite aos indivíduos serem identificados pelos outros, mas também identificarem-se eles próprios face aos outros. A identidade é “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997b, p. 105). A identidade é entendida por Dubar (1997b) como um *processo relacional* e um *processo biográfico*. No primeiro caso - a identidade enquanto processo relacional - procura-se definir o tipo de pessoa que o indivíduo é, isto é, a identidade atribuída pelos atores sociais com quem interage. Neste sentido, o indivíduo é identificado e é levado a aceitar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições, havendo uma modelagem a partir da imagem e da definição que os outros têm dele – a identidade para o outro. A identidade é atribuída pelas instituições e pelos atores que interagem com o indivíduo, constituindo, segundo Goffman (1988), a identidade social “virtual”. No processo de construção da identidade ocorrem transações externas entre o indivíduo e os atores sociais significativos, que têm como objetivo adequar a identidade para si à identidade para o outro, num processo que Dubar (1997b) designa de transação objetiva. No segundo caso - a identidade enquanto processo biográfico - exprime-se o tipo de pessoa que um indivíduo deseja ser, isto é, a identidade para si. Neste caso ocorre um processo de interiorização e de incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, produzindo-se o que Goffman (1988) designa por identidade social “real”. O processo de construção da identidade depende de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de manter uma parte da identidade herdada (identificações anteriores) e o desejo de construção de novas identidades no futuro (identidade visada), constituindo o que Dubar (1997b) apelida de transação subjetiva.

A identidade é construída a partir da atribuição de significado a elementos provenientes do contexto social e histórico. Castells (2007) define a identidade como sendo o “processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados” (p. 3). De acordo com Castells (2007), a construção da identidade pode ser de três tipos: legitimadora, de resistência, e de projeto. A identidade legitimadora resulta da existência de processos de dominação por parte de instituições que disseminam e impõem determinados atributos culturais. A

identidade de resistência é construída por indivíduos que se encontram numa posição de desvalorização, estigmatização e subalternização devido a lógicas de dominação e que procuram resistir através da defesa de princípios diferentes daqueles que são fomentados pelas instituições dominantes. A identidade de projeto é criada quando os indivíduos utilizam o material cultural disponível para redefinir a sua posição na sociedade, numa lógica de mudança da sociedade.

Para a formação da identidade contribuem os papéis desempenhados pelo indivíduo ao longo do seu percurso biográfico, os conhecimentos que adquiriu, as crenças e os valores que regem a sua vida, e os sentimentos que experiencia e dão forma à sua vida em sociedade (Johnston, 2012). A identidade é construída a partir das interações que se estabelecem com os contextos sociais, culturais e relacionais, é moldada pelas experiências, tornando-se flexível e adaptável à mudança. Mendes (2005) refere que as identidades formam-se a partir da narrativização do sujeito e das suas experiências de vida sociais, “constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos e institucionais específicos, em formações prático-discursivas específicas e por estratégias enunciativas precisas” (p. 491). O indivíduo constrói a sua identidade a partir do ruído social e dos conflitos entre os vários agentes e locais de socialização, e, como tal, a identidade é relacional, baseada no reconhecimento efetuado pelos atores sociais e na diferenciação, desempenhando a interação um papel de destaque neste processo. As identidades são construídas e reconstruídas nas interações sociais, ativadas “pelas contingências, pelas lutas, sendo permanentemente descobertas e reconstruídas na acção” (Mendes, 2005, p. 490). De forma análoga, Correia (2006) defende que a identidade é construída pelos indivíduos no decurso das suas trajetórias de vida, com o contributo da interação das instituições e do social-comunitário. A identidade não é um estado acabado, é “construída e/ou reconstruída, objeto de construção permanente por parte dos sujeitos nos seus contextos” (Gravé, 2009a, p. 437). O estado de constante transformação a que a identidade está sujeita relaciona-se com as condições de vida no mundo atual, caracterizadas por “processos profundos da reorganização do tempo e do espaço” (Giddens, 1997, p. 2). A identidade é mutável, modificando-se em função das “decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age” (Bauman, 2005a, p. 17), é um processo que se modifica ao longo do percurso de vida, de acordo com os contextos nos quais o indivíduo se move, e com os desafios com que vai sendo confrontado.

Na análise da identidade profissional dos educadores de adultos a trabalharem em processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais consideramos as duas dimensões referidas por Dubar (1994a, 1997b), individual e social, isto é, a identidade para si e a identidade para o outro. No estudo que desenvolvemos, pretendemos analisar a identidade profissional dos profissionais de RVC, procurando elementos comuns, mas também distintivos, ao nível das representações e das imagens que construíram sobre si, sobre os outros e sobre o trabalho, que nos permitam ensaiar a construção de configurações tipológicas.

5.2. Trabalho e identidade: Das identidades no trabalho às formas identitárias

De entre as várias dimensões que fazem parte do percurso de vida de uma pessoa, “ofício e profissão continuam a ser indispensáveis para uma estruturação da identidade do adulto” (Boutinet, 2001, p. 199). Beck (2002) refere que quando conhecemos a profissão de alguém, acreditamos que conhecemos essa pessoa, no sentido em que a atividade profissional desenvolvida funciona como um meio de identificação, através do qual valorizamos a sua presença, as necessidades pessoais e as capacidades que decorrem da posição económica e social a que a atividade profissional conduz. Neste sentido, para Canário (2005) aquilo que as pessoas são, é determinado, em grande medida, pela atividade profissional que desenvolvem. O trabalho, na era da modernidade, é “uma das fontes essenciais de produção identitária” (Canário, 2005, p. 132).

Os locais de trabalho são contextos que potenciam o estabelecimento de trocas relacionais e, como tal, reúnem as condições que conduzem à produção de identificações nas relações humanas no trabalho (Sainsaulieu, 2001). De acordo com Méda (1999), o trabalho surge como “o verdadeiro lugar da socialização real e da formação da identidade individual e colectiva” (p. 27). A construção da identidade consiste num processo dinâmico e resulta do confronto entre a dimensão individual com as dimensões coletivas da ação profissional. A produção da identidade profissional “confunde-se e sobrepõe-se a um processo largo e multiforme de socialização” (Canário, 2005, p. 132) que cobre toda a vida profissional.

A identidade aplicada ao campo do trabalho começou a ser estudada pela Sociologia do Trabalho, nos anos 70, do século passado. Na origem do estudo da *identidade no trabalho* destaca-se a intervenção de vários fatores (Dubar, 2003). Em primeiro lugar, a racionalização do trabalho, que envolveu a divisão de funções dos trabalhadores, e um conjunto de alterações ao nível da organização dos tempos de trabalho e das formas de execução. Em segundo lugar, a regulação que ocorreu no seio das empresas e a implementação de novas políticas de gestão com o objetivo de aumentar o envolvimento dos trabalhadores e, dessa forma, contribuir para o sucesso das organizações. Em terceiro lugar, a formação contínua nas organizações adquiriu um papel de destaque, ao mesmo tempo que apareceram novas formas de mobilidade, discussões sobre as qualificações e a implementação de estratégias salariais individualizadas.

Na génese do estudo da identidade no trabalho destacam-se os trabalhos de investigação realizados por Sainsaulieu (Dubar, 1994a). Para Sainsaulieu (2001), os locais de trabalho são lugares essenciais de socialização, “da construção de definição de si e dos outros, de representação sobre o mundo” (p. 213). Sainsaulieu (1996) refere que a identidade reporta-se ao campo das relações humanas, onde o indivíduo tenta “operar uma síntese entre as forças internas e as forças externas” (p. 319), entre a imagem que tem de si próprio e a imagem que pensa ser-lhe atribuída pelos outros. Os locais de trabalho constituem contextos privilegiados de acesso à imagem que cada indivíduo tem de si próprio, através das tensões e dos investimentos psicológicos que têm lugar e das relações humanas que se estabelecem entre colegas e com os superiores hierárquicos. Na análise da identidade profissional dos profissionais de RVC consideramos que a identidade profissional é construída a partir de processos de socialização que têm lugar no local de trabalho, de representações que formaram sobre si e sobre os outros, e da imagem e da definição que pensam ser-lhes atribuídas pelos outros.

Os indivíduos que ocupam as mesmas posições sociais no seio das organizações onde trabalham tendem a evidenciar lógicas de ação semelhantes que vão originar as identidades coletivas (Sainsaulieu, 1996). A partir do estudo das relações de trabalho em empresas públicas e privadas de vários setores de atividade, Sainsaulieu (2001) criou um modelo composto por quatro tipos de identidades coletivas: *identidade de fusão*, *identidade de negociação*, *identidade de afinidades* e *identidade de retirada*.

A identidade de fusão caracteriza-se pela valorização do coletivo como meio de proteção contra divergências e pela promoção do valor de camaradagem. Neste modelo, as relações entre colegas primam pela afetividade, mas não se valoriza o debate de ideias, e considera-se uma incumbência dos superiores hierárquicos a orientação de grupos de trabalhadores. A identidade de fusão foi encontrada em trabalhadores que executavam atividades repetitivas, de baixa complexidade, em cadeia, e faziam parte de produções de grande escala.

Na identidade de negociação, as relações interpessoais são caracterizadas pela riqueza afetiva, pelo debate, pela aceitação das diferenças e pela valorização das experiências coletivas de tipo democrático. A autoridade imposta é recusada e valoriza-se a solidariedade, a diferença e a experiência de grupo. Este tipo de identidade encontra-se em operários, em empregados e agentes técnicos a exercerem um ofício, e em quadros com elevados graus de responsabilidade. A identidade de afinidades constrói-se em “situações de mobilidade socioprofissional prolongada, nas empresas onde houve promoção interna graças ao crescimento do pessoal” (Sainsaulieu, 2001, p. 221) e é característica dos “autodidactas que vivem uma mobilidade social em empresa” (p. 221). As relações interpessoais são pouco cultivadas e os grupos são considerados perigosos por se entender que podem dificultar ou mesmo impedir a promoção individual. A valorização dos chefes depende do grau de abertura e do apoio a oportunidades de mobilidade profissional que eles proporcionam, e os líderes são rejeitados por estarem associados a configurações grupais. O trabalho é considerado um veículo para a evolução e o sucesso individual.

A identidade de retirada caracteriza-se pela desvalorização e superficialidade das relações interpessoais no trabalho, e pela recusa do grupo e do papel de líder. O trabalho não é encarado como um valor, ao invés, é concebido como um instrumento de satisfação de necessidades económicas ou como um meio que potencia a realização de projetos pessoais exteriores à organização. A identidade de retirada foi encontrada em trabalhadores estrangeiros, em mulheres, em jovens e em trabalhadores rurais. Este tipo de identidade tende a aparecer em contextos socioprofissionais onde a possibilidade de promoção está comprometida, existe perda de poder e risco de desemprego, em resultado de crises económicas e de alterações tecnológicas. Pimentel (2009) refere que as investigações de Sainsaulieu evidenciam que as relações sociais de trabalho, numa determinada instituição, podem conduzir a evoluções ou a regressões, determinadas pela

cultura organizacional existente, e pelas dinâmicas que resultam do processo de adaptação dos indivíduos a alterações estruturais, tecnológicas e de recursos humanos.

A identidade no trabalho é designada por Dubar (1997b) como “identidade profissional de base” (p. 114). A *identidade profissional* é construída a partir do confronto do indivíduo com o mercado de trabalho, etapa que constitui “o desafio identitário mais importante” (Dubar, 1997b, p. 113) num tempo caracterizado pela incerteza e pela precariedade laboral. A identidade profissional constitui uma identidade social, sendo esta fruto de um processo dialético entre a identidade individual e a identidade coletiva. As identidades profissionais constituem definições de si assentes em representações do contexto profissional e do lugar que o indivíduo ocupa no mundo, e estão associadas a uma visão do mundo que é resultado da trajetória social efetuada (Dubar, 1998a). As identidades profissionais são “maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns com os outros, no campo do trabalho e do emprego” (Dubar, 1994b, p. 85).

Dubar (1998b) designa as formas de identidades profissionais “centradas nas relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho ou do emprego” (p. 80) de formas identitárias. O conceito de *forma identitária* vem dar conta dos tipos de lógicas de ação, de justificações de práticas de trabalho, de emprego ou de formação, e de racionalidades práticas levadas a cabo pelos indivíduos para justificarem as suas ações no campo profissional, incluindo a procura de emprego, de mobilidade e de formação (Dubar, 1994a). As formas identitárias expressam lógicas sociais distintas, formas diferenciadas de falar do trabalho que se executa, de contar o percurso profissional e de perspetivar o futuro (Alves, 2009). São, de acordo com Alves (2009), produções narrativas que se dão a conhecer através do modo como os indivíduos “falam do passado, se referem ao presente e projectam o futuro” (p. 25).

As formas identitárias situam-se na interseção de processos biográficos de construção de si e de processos relacionais e institucionais de reconhecimento pelo outro. O ponto comum a estes dois processos foi designado de transação, e constitui uma forma de exprimir o carácter interativo e recíproco das relações de trabalho e o carácter cada vez mais interiorizado e incerto das trajetórias profissionais (Dubar, 1994a). As formas identitárias são fruto da relação entre as “identificações atribuídas pelos outros” (Dubar, 2006, p. 9) e as “identificações reivindicadas por si próprio” (p. 9), constituem “formas

sociais de identificação dos indivíduos na relação com os outros e ao longo duma vida” (p. 11), resultando da conjugação das dimensões relacionais e biográficas de identificação, isto é, da identificação para o outro e da identificação para si. As formas identitárias são “cristalizações provisórias de formas socialmente legítimas do indivíduo se definir a si mesmo e de ser reconhecido pelos outros” (Dubar, 1994a, p. 377), “constituem formas de viver o trabalho (sentido do trabalho) e de conceber a vida profissional no tempo biográfico (trajectória subjectiva)” (Dubar, 2003, p. 51). Expressam visões do mundo sócio-profissional e traduzem a forma como os indivíduos se definem e são reconhecidos pelos outros (Alves, 2009).

De acordo com Dubar (1998b) existem quatro formas identitárias: *identidades de empresa*, *identidades de rede*, *identidades categoriais* e *identidades fora do trabalho*. A identidade de empresa caracteriza-se pela mobilização dos trabalhadores no sentido de, com o seu empenho e trabalho, contribuírem para o sucesso da organização, pela vontade de progredirem no local de trabalho, pela crença na cooperação, e pela valorização dos saberes da organização. Na identidade de rede valoriza-se o individualismo, a autonomia, os diplomas e os saberes técnicos, e a mobilidade externa é encarada como uma forma de “ projecção social” (Dubar, 2003, p. 48). A identidade categorial caracteriza-se pela valorização da especialização e dos saberes técnicos, e encontra-se em trabalhadores de atividades profissionais com tendência a serem desvalorizadas. Na identidade fora do trabalho, o trabalho é “primeiro e antes de tudo, um ganha-pão” (Dubar, 2003, p. 48), tem um carácter instrumental, e os saberes práticos são valorizados uma vez que são “úteis para o trabalho e adquiridos directamente pelo seu exercício” (p. 49).

5.3. Identidade profissional: Contributos de algumas investigações

Em seguida descrevemos algumas conclusões de investigações realizadas no âmbito da identidade ligada ao trabalho em vários contextos socioprofissionais e na situação face ao emprego. A escolha das investigações mencionadas prende-se com o facto de considerarmos que relevam elementos importantes a ter em conta na análise da identidade profissional dos educadores de adultos que trabalham no processo de

reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, sobre quem incide o trabalho empírico desenvolvido.

Uma investigação de natureza quantitativa realizada na Normandia, nos finais da década de 90 do século passado, com 700 formadores, revelou a existência de quatro lógicas identitárias principais ligadas aos papéis profissionais: a transformação identitária dos formadores-inserção, a manutenção de uma identidade profissional externa à formação contínua nos formadores-animadores, a identidade reforçada dos formadores técnicos, e a identidade reivindicada dos conselheiros em empresas e *designers* de projetos (Gravé, 2009a, 2009b). No primeiro caso, os formadores-inserção possuem uma socialização recente na formação contínua, têm uma imagem negativa sobre si, e procuram mudar a sua posição profissional. Estes formadores rejeitam a sua identidade profissional, havendo a assinalar uma conversão identitária dentro e fora da formação contínua, o que leva esta categoria de formadores a evidenciar uma “identidade de passagem” (Gravé, 2009a, p. 450). Os formadores-animadores também rejeitam a sua identidade profissional atual. Esta categoria de formadores evidencia uma fixação identitária externa à formação contínua, ligada à sua formação inicial (técnica ou com qualificações académicas elevadas), portadora de uma identidade profissional mais valorizada. Os formadores técnicos são portadores de uma prática e de uma identidade profissional caracterizadas por um forte reconhecimento social. Possuem trajetórias biográficas e escolares contínuas, e evidenciam uma dupla socialização profissional, que advém por um lado do setor técnico onde os formadores técnicos desenvolveram um conjunto de competências na sua área profissional e, por outro lado, do campo da formação contínua. A lógica identitária destes formadores caracteriza-se por uma identidade positiva, valorizada pelas instituições onde estão inseridos profissionalmente e investida pelos próprios. A lógica identitária dos formadores conselheiros e *designers* de projetos é resultado de um forte investimento do papel profissional no plano biográfico e da reivindicação da sua profissionalidade. Por um lado, as duas primeiras lógicas identitárias são evidenciadas por atores sociais que rejeitam a identidade profissional atual, estando também associadas a processos de socialização profissional recentes no campo da formação contínua. Por outro lado, as duas últimas lógicas identitárias são caracterizadas por uma fixação identitária forte na formação contínua, ligada a uma socialização profissional antiga no setor da formação. Os resultados desta

investigação evidenciam uma pluralidade de lógicas identitárias no grupo social dos formadores, ligada às formas de socialização profissional anteriores.

Hedjerassi e Bazin (2013) investigaram a identidade profissional dos professores bibliotecários, e constataram que a identidade profissional dos professores é construída com base nas disciplinas que lecionam. Neste sentido, os professores bibliotecários, ao não lecionarem uma disciplina específica, vivem uma tensão identitária, encontrando-se divididos entre a identidade de professor e a identidade de bibliotecário. Para os professores, a disciplina que lecionam desempenha um papel central no reconhecimento para si e no reconhecimento para os outros, traduzindo-se na coincidência entre a identidade atribuída e a identidade reivindicada. Num sistema escolar estruturado em disciplinas, a identidade profissional dos professores encontra-se ligada à disciplina que é ministrada, o que no caso dos professores bibliotecários, ao não lecionarem disciplinas, os coloca numa posição identitária instável.

Alves (2009), numa investigação que realizou sobre a inserção profissional dos licenciados da Universidade de Lisboa entre os períodos de 1994 e 1998, e 1999 e 2003, em que analisou a inserção profissional como um processo de construção de formas identitárias, utilizando como método de recolha de dados a entrevista biográfica, chegou a uma tipologia indutiva de formas identitárias. A partir da análise estrutural de entrevistas biográficas constatou a existência de quatro tipos de formas identitárias: *identidade de projeto*, *identidade de emprego*, *identidade de carreira* e *identidade de empresário de si*. A identidade de projeto caracteriza-se pela valorização da relação entre trabalho-investigação-formação pós-graduada (mestrados e doutoramentos). Este tipo de identidade alia um elevado investimento no trabalho a uma aposta forte na formação, e o futuro é visto como uma continuidade do presente, com a expectativa de que o trabalho continue a ser uma fonte de realização pessoal e de desenvolvimento profissional. A identidade de emprego caracteriza-se por uma sucessão de ruturas, a maioria das quais involuntárias, e tendo como aspiração a procura de estabilidade. A identidade de carreira distingue-se pela valorização dos saberes técnicos e pela preocupação em efetuar cursos de pós-graduação com o objetivo de melhorar o desempenho profissional. Por fim, a identidade de empresário de si caracteriza-se pela autonomia. Esta identidade edifica-se na rutura com o trabalho assalariado e na valorização do trabalho por conta própria. Aposta-se no presente e no futuro, na flexibilidade do horário de trabalho, no controlo do ritmo de trabalho, na ausência de relações hierárquicas, em rendimentos

instáveis, na responsabilização individual e na relação positiva entre trabalho, mérito e salário. Neste tipo de identidade há uma coincidência entre a identidade para si e a identidade para o outro.

No âmbito de atividades profissionais ligadas ao setor da saúde e de forte cariz relacional, Tavares (2007) desenvolveu uma investigação que teve como principal objetivo analisar a influência da instituição escolar, ao nível do ensino superior, na produção da identidade profissional dos técnicos de cardiopneumologia. Partiu da premissa de que a educação escolar e os contextos de trabalho influenciam a produção das identidades profissionais, utilizou como método de investigação o estudo de caso, assumindo como universo de estudo o curso de cardiopneumologia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, e como instrumentos de recolha de dados usou a entrevista semiestruturada, a observação participante e o inquérito por questionário. O autor constatou que a identidade profissional começava a construir-se durante a formação de base na instituição de ensino superior, e o processo de construção continuava, posteriormente, nos contextos de trabalho onde decorriam as práticas profissionais. Tavares (2007) verificou que as principais formas de identificação dos técnicos de cardiopneumologia são construídas na instituição escolar e nos contextos de trabalho e envolvem três dimensões. A primeira dimensão refere-se à identificação com o grupo mais alargado dos profissionais de saúde, produz-se principalmente no âmbito do processo de socialização profissional que decorre nos contextos de trabalho e apoia-se em representações interprofissionais do setor da saúde, cuja principal expressão é referente a orientações organizadas em torno da valorização do trabalho centrado nos doentes. A segunda dimensão reporta-se à identificação com as tecnologias da saúde, e tem origem no processo de socialização escolar. A terceira dimensão diz respeito à identificação com o grupo mais restrito dos técnicos de cardiopneumologia, cujas representações e práticas específicas tendem a gerar sentimentos coletivos de pertença mais intensos. De acordo com o autor, a identidade profissional construída pelos técnicos de cardiopneumologia é plural, formada em contextos distintos e em momentos diferentes, inicialmente nas instituições de educação formal e, posteriormente, nas instituições onde decorriam as práticas profissionais. A instituição escolar influenciou a produção da identidade profissional dos técnicos de cardiopneumologia de duas formas: por um lado, constituindo-se como instância socializadora produtora de referências identitárias e de valores sociais e profissionais interiorizados; e, por outro lado,

promovendo os processos e os projetos de profissionalização, vetores principais da transformação e da recomposição identitária. As identidades profissionais, de acordo com Tavares (2008), “constroem-se através de sucessivos processos de socialização transversais a diferentes tipos de relações sociais, formais e informais, e a diferentes instâncias, assumindo particular importância as instituições escolares e as organizações onde ocorre o exercício da actividade profissional” (p. 41). Para além disso, constroem-se também a partir dos percursos e dos projetos individuais e coletivos, com dinâmicas próprias e em constante estado de construção e transformação.

Também no contexto profissional da saúde, Abreu (2001), numa investigação de carácter etnográfico que desenvolveu com alunos do curso de enfermagem e enfermeiros a trabalharem em contextos hospitalar e comunitário (centros de saúde), verificou a existência de diferentes formas identitárias. Os enfermeiros a trabalharem em centros de saúde desenvolvem uma *forma identitária psicossocial*, assente na relação e na orientação para o cuidar, tendo como objetivo principal o bem-estar do doente, que constitui o “verdadeiro epicentro da dinâmica profissional” (Abreu, 2001, p. 287). Os alunos do curso de enfermagem e os enfermeiros a trabalharem em contexto hospitalar desenvolvem uma *forma identitária de tipo médico*, de orientação humanista, em que a preocupação com a relação de ajuda é acompanhada pela aquisição e valorização de saberes técnicos na área da medicina.

Os resultados destas investigações evidenciam que a identidade profissional é construída a partir de processos de socialização ocorridos em diversos contextos, nomeadamente nas instituições escolares onde decorre a formação de base, e nas organizações onde têm lugar as práticas profissionais. Neste sentido, Canário (2004) refere que apesar das instituições onde decorre a formação de base desempenharem um papel central na construção da identidade profissional, esta corresponde a um processo dinâmico, que “combina e articula um percurso biográfico com uma diversidade de contextos profissionais” (p. 122). Deste modo, a identidade profissional está permanentemente em reconstrução, processo que resulta da articulação entre diferentes contextos, formativos, profissionais e sociais. Para a construção da identidade profissional contribuem também os processos de interação que os profissionais estabelecem com os pares e outros atores sociais, e os processos de comparação social que têm lugar sempre que os indivíduos estão inseridos num coletivo e são levados a estabelecer contactos de natureza profissional, pessoal e social. Às lógicas de

construção da identidade profissional não é alheia a forma como o indivíduo vive o momento presente, integra as experiências que ocorreram no passado e perspectiva o futuro, constituindo aspetos que ajudam a estruturar as identificações reivindicadas por si e as identificações atribuídas pelos outros.

**PARTE II – EDUCADORES DE ADULTOS: PERCURSOS
PROFISSIONAIS, FORMAÇÃO E IDENTIDADES**

CAPÍTULO VI

EDUCADORES DE ADULTOS:

PERCURSOS PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO

6.1. Dados sociográficos

Neste capítulo efetuamos uma caracterização dos educadores de adultos envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais ao nível de alguns dados sociográficos, tais como sexo e idade, formação de base e percurso profissional. Para além disso, abordamos a forma como se aprende a desempenhar a atividade de profissional de RVC. Partindo dos relatos provenientes de entrevistas biográficas, pretendemos chegar aos processos responsáveis pela formação dos educadores de adultos, bem como às tensões e constrangimentos encontrados no percurso de aprendizagem de uma nova atividade profissional e às dinâmicas construídas no dia a dia laboral. Considerando que “formar-se é adquirir, refrescar ou desenvolver saber e saber-fazer, habilidades, capacidades, é desenvolver competências que combinam uma gama de comportamentos e de saberes face a problemas a resolver em situações específicas” (Caspar, 2007, p. 92-93), procuramos entender os processos de formação que subjazem à aprendizagem de uma nova atividade no campo profissional da educação de adultos.

O estudo tem por base as entrevistas biográficas realizadas a trinta e dois profissionais de RVC, a trabalhar em Centros Novas Oportunidades de diversas tipologias, nomeadamente de escolas públicas dos ensinos básico e secundário, de centros de formação profissional de gestão direta e de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional, de uma instituição particular de solidariedade social, e de uma instituição militar (Figura 1). Esta diversidade de tipologias reflete a multiplicidade de

entidades promotoras de Centros Novas Oportunidades, como se percebe nos dados da Agência Nacional para a Qualificação (2010): 44% dos Centros Novas Oportunidades eram promovidos por escolas dos ensinos básico e secundário, 19% por centros de formação profissional, 3% por instituições de solidariedade social e 7% por outras entidades.

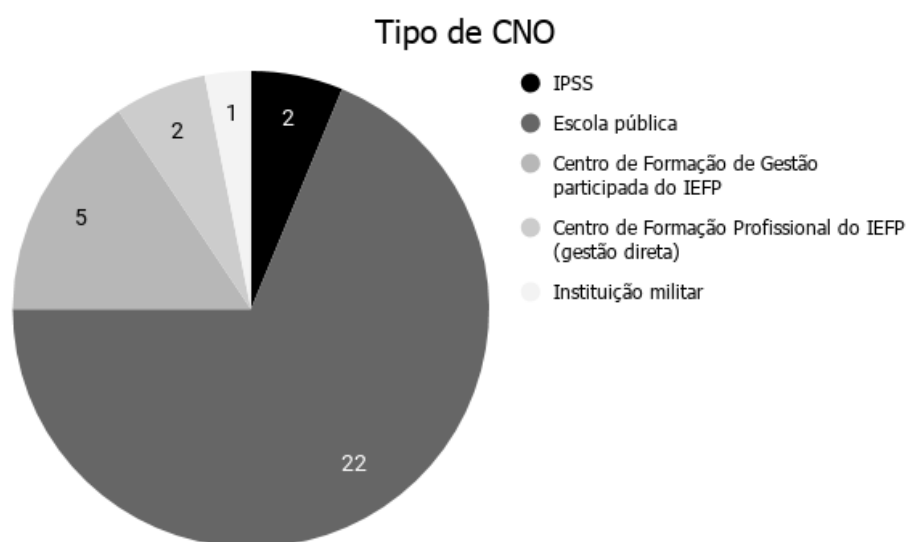


Figura 1 - Tipologia dos CNO dos profissionais de RVC entrevistados

As entrevistas revelam que os educadores de adultos possuem formações de base heterogéneas, percursos profissionais diversificados e experiência profissional enquanto profissionais de RVC também distinta (alguns com pouca, outros com média), situação semelhante àquela que vigora neste campo profissional. Os motivos que conduziram estes profissionais a desempenhar a atividade de profissional de RVC são variados. Neste sentido, o desempenho da atividade de profissional de RVC pode resultar de um convite endereçado pelas estruturas de gestão das instituições onde os Centros se localizam, da procura de emprego na área de formação de base e da procura de estabilidade no emprego, ainda que de curto prazo.

Dos trinta e dois profissionais de RVC entrevistados, vinte e sete são do sexo feminino e cinco são do sexo masculino (Figura 2).

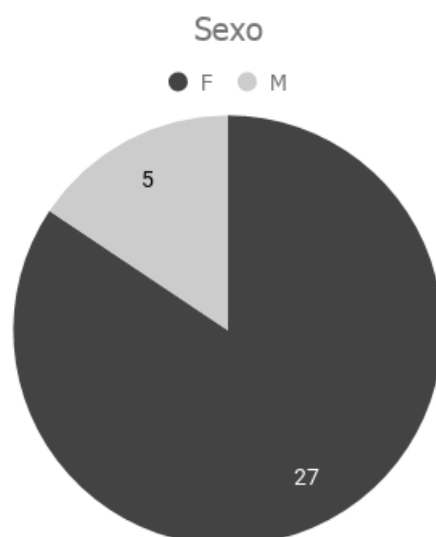


Figura 2 – Sexo dos profissionais de RVC entrevistados

A existência de um número mais elevado de profissionais de RVC do sexo feminino é também visível em dados fornecidos pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) para o período compreendido entre 2007 e 2012, durante o qual esteve em vigor a Iniciativa Novas Oportunidades. Como se pode visualizar no Quadro 1, entre os anos de 2007 e 2012 existiam mais profissionais de RVC do sexo feminino do que do sexo masculino a trabalhar, quer a tempo inteiro, quer a tempo parcial.

Ano	2007		2008		2009		2010		2011		2012	
Sexo	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Tempo inteiro	496	77	1274	198	1369	202	1401	198	1385	200	1061	156
Tempo parcial	214	67	324	71	262	45	236	41	228	39	201	32
Total por sexo	710	144	1598	269	1631	247	1637	239	1613	239	1262	188
Total por ano	854		1867		1878		1876		1852		1450	

Quadro 1 - Profissionais de RVC - dados sociográficos

(Fonte: ANQEP, SIGO; dados extraídos a 18-04-2016¹³)

¹³ Foram solicitados à ANQEP dados sociográficos sobre os profissionais de RVC até ao ano de 2012 referentes à idade, sexo, formação de base, tempo de trabalho (número de anos a desempenhar a atividade

O maior número de elementos do sexo feminino a desempenhar a atividade de profissional de RVC é consistente com a feminização dos profissionais no campo da educação. A maioria dos elementos das equipas responsáveis pela implementação dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é do sexo feminino, cuja taxa de feminidade era, em 2010, de 73,9% (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2011). De acordo com dados da Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (2015), em 2012/2013 existiam mais docentes do sexo feminino do que do sexo masculino, desde o 1º ciclo do ensino básico até ao nível secundário. Esta maior proporção de mulheres no ensino começou a ganhar visibilidade no século XX. Araújo (1992) refere que entre 1950 e 1960 houve uma “invasão crescente” (p. 88) das mulheres no então denominado ensino secundário liceal, tendo, anteriormente, o ensino primário assistido a uma transformação semelhante. A feminização estende-se a outras profissões relacionais. No que diz respeito aos assistentes sociais, apesar de em Portugal não ser fácil aferir o número destes profissionais, uma vez que “não existem séries estatísticas oficiais” (Branco, 2009, p. 64), o autor utiliza como indicador para apurar a evolução e dimensão atual deste grupo profissional, o número de diplomados pelas escolas de formação de assistentes sociais. Neste sentido, a maioria dos diplomados e licenciados em Serviço Social, em Portugal, entre 1995 e 2009, são do sexo feminino. De acordo com Branco (2009), no período compreendido entre 1995 e 2009, dos 9299 diplomados e licenciados em Serviço Social, 8672 são do sexo feminino e 627 do sexo masculino. Uma outra profissão relacional onde a feminização se faz notar é a Psicologia. De acordo com o censo dos psicólogos portugueses, realizado em 2014, a Psicologia é uma profissão marcadamente feminina, existindo uma “proporção muito superior” de psicólogas (84,2%) em todas as áreas de intervenção (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2014). A feminização encontra-se presente também na profissão de enfermagem, sendo o número de enfermeiras (57164) muito superior ao de enfermeiros (12518) (Ordem dos Enfermeiros, 2016).

Investigações de natureza qualitativa realizadas com profissionais que se dedicam à educação de adultos têm revelado um maior número de mulheres com um percurso profissional neste campo. Guimarães (2009) refere que numa amostra de educadores de

de profissional de RVC), regime de trabalho (tempo inteiro e tempo parcial), e número de profissionais de RVC no país por ano. Contudo, a ANQEP apenas disponibilizou dados relativos ao período entre 2007 e 2012 no que diz respeito ao sexo, à idade e ao regime de trabalho.

adultos a frequentar programas de educação contínua na Universidade do Minho havia uma maioria de elementos do sexo feminino. Loureiro (2005), numa investigação de natureza etnográfica realizada num centro de educação e formação inserido numa associação de desenvolvimento local, localizado na zona norte de Portugal, verificou que a equipa do centro era maioritariamente formada por técnicos do sexo feminino. Barros (2013a), ao abordar as equipas técnicas no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, refere que havia mais profissionais de RVC do sexo feminino. No contexto internacional, Leclercq (2005) notou que, no que diz respeito a formadores especializados em formação de base, estes são sobretudo do sexo feminino. Ainda no contexto francês, Lebon e Lescure (2006) mencionam que existe um número superior de profissionais do sexo feminino que trabalham na área da educação de adultos. Dausien e Schwendowius (2009) referem que, na Alemanha, a maioria dos profissionais que trabalham no campo da educação de adultos é do sexo feminino, quer se dediquem em regime de tempo inteiro, de tempo parcial ou em voluntariado. Apesar dos dados destas investigações não terem caráter representativo e, por isso, não poderem ser extrapoláveis para a população dos educadores de adultos, nota-se uma feminização dos profissionais que trabalham neste campo profissional. Research voor Beleid e PLATO (2008), numa investigação conduzida em 2007 com dimensão europeia, abrangendo um elevado número de países membros da União Europeia, bem como outros países situados na Europa, verificaram um desequilíbrio ao nível do sexo dos profissionais que se dedicavam à educação de adultos na maioria dos países alvo do estudo, ressaltando uma maior presença de mulheres neste setor de atividade, sendo que em alguns países atingiam os 75%.

Os educadores de adultos entrevistados têm idades compreendidas entre os 24 anos e os 52 anos. A maioria dos profissionais de RVC - vinte e dois profissionais de RVC - situa-se na faixa etária dos 30 aos 39 anos (Figura 3). São educadores de adultos jovens, o que vai ao encontro do relatado por Canário (2013), quando refere que o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais mobilizou um grande número de educadores jovens.

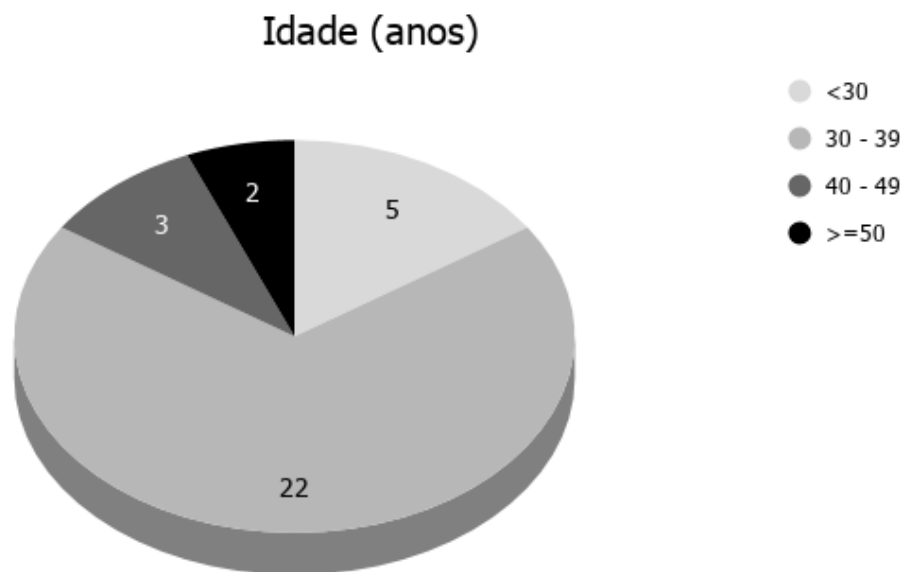


Figura 3 - Idade dos profissionais de RVC entrevistados

Guimarães (2009) refere que os educadores de adultos que frequentam formação na Universidade do Minho são maioritariamente jovens, com idades compreendidas entre os 22 e os 45 anos. A título de exemplo, e sem valor de representatividade para a população de educadores de adultos, refere-se que os três profissionais de RVC que trabalhavam no Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na serra Algarvia, onde Barros (2013a) conduziu a sua investigação etnográfica, eram jovens, com cerca de 25 anos de idade.

6.2. Formação de base

O requisito formal mínimo de acesso ao desempenho da atividade de profissional de RVC é o grau de licenciado (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio). Os educadores de adultos entrevistados possuem como formação de base mínima uma licenciatura, predominantemente na área das ciências sociais e humanas. Neste sentido, em termos de formação de base, treze profissionais de RVC são licenciados em Psicologia, quatro em Ciências da Educação, três em Sociologia, dois em Serviço Social e um em Antropologia (Figura 4). Dos trinta e dois educadores de adultos entrevistados nove têm

licenciaturas em cursos superiores via ensino ou com habilitação para a docência. No que diz respeito a estes profissionais de RVC com licenciaturas via ensino ou com habilitação para a docência, dois são licenciados em Filosofia, dois em Biologia/Geologia, um em Português/Francês e em Espanhol, um em Matemática, um em História, um em Teologia, e um em ensino do 1º ciclo do ensino básico (atualmente designada licenciatura em Educação Básica, que dá acesso ao curso de mestrado em Ensino do 1º ciclo do ensino básico, que habilita profissionalmente para a docência deste grau de ensino).

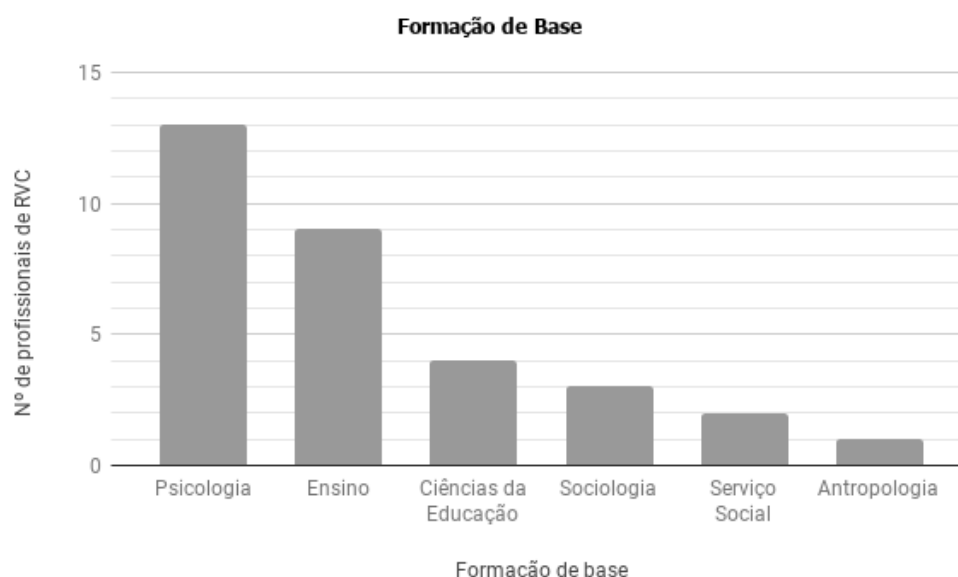


Figura 4 - Formação de base dos profissionais de RVC entrevistados

Os educadores de adultos possuem formação de base heterogénea, em diversos domínios científicos. A diversidade da formação de base dos educadores de adultos tem sido referida por vários autores, tendo como base investigações desenvolvidas com metodologias e instrumentos de recolha de dados variados (Barros, 2013a; Galbraith & Zelenak, 1989; Leclercq, 2005). Neste sentido, Leclercq (2005) refere que a formação de base dos educadores de adultos é diversificada, tanto ao nível do grau académico como do domínio científico. Barros (2013a), no âmbito da investigação etnográfica que realizou num Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de uma associação de desenvolvimento local, constatou que os profissionais de RVC eram recém-licenciados, provenientes da área da Psicologia, sendo que de uma forma geral não possuíam formação na área da educação.

Na investigação realizada, dos trinta e dois profissionais de RVC entrevistados, seis frequentaram unidades curriculares ligadas à educação de adultos, no âmbito da licenciatura em Ciências da Educação, em Psicologia e em Sociologia. Antónia refere que a licenciatura em Ciências da Educação “*sempre teve muito esta vertente da formação de adultos, (...) a metodologia por histórias de vida, o aprender a aprender, tudo isto das aprendizagens experienciais, do saber fazer, isto foi sempre muito discutido*”. Neste sentido, o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais foi um assunto abordado em algumas licenciaturas. Inês relata que durante a licenciatura em Ciências da Educação abordou esta prática educativa e “*portanto não foi uma surpresa completa as funções ou o que a função [profissional de RVC] exigia, digamos assim, ou o que era, ou o que era o RVCC, ou o que era a educação de adultos, ou quais eram os princípios*”. Roberta é licenciada em Psicologia e familiarizou-se, do ponto de vista teórico, com o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais durante a formação de base: “*Eu na faculdade já tinha tido uma disciplina, uma cadeira, onde abordei a educação e formação de adultos, nomeadamente o processo de reconhecimento de competências, mas na faculdade nós aprendemos sempre a teoria*”. A formação de base, em alguns domínios do saber, permitiu a aquisição de conhecimentos que se revelaram importantes para o desempenho da atividade de profissional de RVC, como é referido por Mariana: “*toda a formação de base em Sociologia, a formação de base e depois a parte mais da Sociologia da Educação foram muito importantes para perceber a situação destas pessoas e também para entender a metodologia do processo de RVCC*”.

Não obstante, de uma forma geral, a formação de base da maioria dos educadores de adultos não contempla nos seus *curricula* a educação de adultos. Barros (2011) refere que o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é assegurado, maioritariamente, por “*técnicos jovens*”, vindos “*frequentemente de outras áreas das ciências sociais e humanas, que não a área da educação (que garante um contacto prévio com questões de pedagogia)*” (p. 239). Os educadores de adultos em Portugal, à semelhança do que ocorre noutros países da Europa, não possuem uma qualificação especializada no âmbito da educação de adultos (Bron & Jarvis, 2008; Lattke & Zhu, 2010; Schläfli & Sgier, 2008). Bron e Jarvis (2008) referem que frequentemente há psicólogos e técnicos de serviço social que se dedicam do ponto de vista profissional à educação de adultos, o que também ocorre em Portugal, como se

verifica através da formação de base dos participantes desta investigação. Andersson, Köpsén, Larson e Milana (2013) referem que na Dinamarca e na Suécia há falta de ofertas especializadas em educação de adultos, o que dificulta a obtenção de qualificações formais nesta área. Bechtel (2008) refere que a falta de regulamentação no que diz respeito às qualificações dos profissionais que trabalham no campo da educação de adultos conduz à diversidade de formações de base. Em Portugal, no caso dos profissionais de RVC, apesar de haver legislação, esta não define como requisito de acesso a formação de base no domínio da educação de adultos, como se referiu anteriormente.

6.3. Formação profissional contínua

Os profissionais de RVC possuem um percurso profissional anterior ao desempenho desta atividade profissional, centrado maioritariamente nas áreas de formação de base. Neste sentido, estes profissionais necessitaram de aprender a desempenhar a atividade de profissional de RVC, que surgiu com a implementação do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. A frequência de ações de formação permitiu a aquisição de informação, conhecimentos e saberes sobre esta prática educativa. Foram poucos os profissionais de RVC que frequentaram ações de formação no período que antecedeu o início do desempenho desta atividade profissional. Como refere Inês:

“a formação que a Agência Nacional para a Qualificação na altura nos deu foi importante. Eu tive o privilégio, se calhar que muitas equipas e muitos profissionais não têm, profissionais de RVC, que foi ter a formação dois dias antes de começar a desempenhar a função...”

Alguns profissionais de RVC frequentaram formação ministrada pela tutela logo a seguir a terem sido contratados. Alzira refere que quando começou a sua atividade como profissional de RVC teve *“pelo menos duas ou três formações no IEFP [Instituto de Emprego e Formação Profissional], em Xabregas, dadas mesmo pelo IEFP”*, e posteriormente já frequentou *“três ou quatro encontros de CNO [Centros Novas Oportunidades], aqui no C.”*

A maioria dos profissionais de RVC frequentou formação, de curta duração, na área da educação de adultos, organizada e ministrada por diversas entidades, nomeadamente pelos organismos que têm tutelado as políticas públicas de educação de adultos (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, Direção-Geral de Formação Vocacional e Agência Nacional para a Qualificação), pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, por centros de formação e por Centros Novas Oportunidades (Figura 5).

Formação Contínua						
Nome	Formação contínua em EFA			Formação contínua noutra área		
	Formação ministrada pela tutela / IEFP / CNO	Ação de formação sobre profissional de RVC / RVCC (autofinanciada)	Mestrado em Educação - EFA	Formação pós-graduada		Outro tipo de formação
				Formação de base	Outra área	
Adriana						
Álvaro						
Alzira						
Ângela						
Antónia						
Berta						
Carina						
Carlota						
Carolina						
Célia						
Conceição						
Dalila						
Daniel						
Daniela						
Diana						
Filipa						
Francisca						
Inês						
Joaquim						
Luisa						
Manuela						
Mariana						
Rebeca						
Roberta						
Rosa						
Rute						
Sebastião						
Silvia						
Soraia						
Susana						
Tânia						
Tomé						

EFA - Educação e formação de adultos

Figura 5 - Formação contínua dos profissionais de RVC entrevistados

Roberta refere que assim que foi contratada para desempenhar a atividade de profissional de RVC frequentou formação *“dois ou três dias, foi uma formação ministrada pela agência, pela ANQ [Agência Nacional para a Qualificação]”*. Mariana começou a desempenhar a atividade de profissional de RVC em 2008, tendo passado o *“primeiro dia de trabalho em formação em Évora, em outubro”*. Algumas das ações de formação eram ministradas por entidades com uma larga experiência e tradição na formação profissional, com quem a tutela estabelecia protocolos e parcerias. Neste sentido, Daniel refere que frequentou algumas ações de formação *“patrocinadas pela ANQ (...) no CENFIC”* e também esteve presente numa *“outra no IEFP também há cerca de um ano”*. A formação frequentada pelos profissionais de RVC insere-se na formação profissional contínua, de curta duração, em que o objetivo é desenvolver competências consideradas importantes pelas entidades que tutelavam os Centros Novas Oportunidades e pela coordenação destas estruturas, para a condução dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

A partir de 2008, a Agência Nacional para a Qualificação encomendou ações de formação profissional contínua a instituições de ensino superior, com o objetivo de desenvolver competências no âmbito das metodologias de trabalho utilizadas no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Estas ações de formação eram de curta duração, tinham lugar em diversos pontos do país e incidiam sobre as metodologias e os procedimentos utilizados nesta prática educativa. Todavia, no período entre 2001 e 2002, quando o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais começou a ser implementado, as ofertas de formação organizadas pela tutela, dirigidas aos agentes educativos envolvidos, eram frequentes. Carolina começou a desempenhar a atividade de profissional de RVC em 2002, refere que *“na altura também havia muita formação, foi uma coisa que depois deixou de existir”*. No primeiro ano de trabalho no processo, Carolina frequentou *“uma formação, na altura promovida pela ANEFA, de vários dias, sobre tudo, sobre os referenciais, sobre as metodologias de balanço de competências, desde as sessões de júri, como é que deveriam ser desenvolvidas as sessões de júri”*. A este propósito, Barros (2011) refere que os técnicos a trabalhar no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais são introduzidos nesta prática educativa através de *“processos de rápida socialização profissional e já em contexto de práticas em tarefas de educação e formação de adultos”* (p. 239).

De uma forma geral, os profissionais de RVC consideram que a frequência de ações de formação possibilita a aquisição de saberes e competências profissionais para se trabalhar no campo da educação de adultos. Joaquim refere que a formação é “*uma mais-valia, até para quem não está tão habituado a trabalhar com grupos mais adultos*”. Os educadores de adultos referem que as ações de formação constituem momentos de aprendizagem importantes quando são frequentadas logo após o início do desempenho da atividade de profissional de RVC, tal como refere Roberta: “*Fiz formação quando entrei para o C. [Centro Novas Oportunidades onde trabalha] (...) [E foi útil?] Foi útil porque foi mesmo no início*”. No entanto, a maioria dos educadores de adultos frequentou ações de formação já durante o desempenho da atividade de profissional de RVC, não havendo, portanto, uma fase de formação prévia ao início do desempenho desta atividade profissional. Neste caso, a formação intervém *a posteriori* como um dispositivo de reposição de competências técnicas, com vista à adaptação psicológica a novos contextos de trabalho (Correia, 2010). A maior parte das ações de formação frequentadas foram organizadas pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, e posteriormente pela Agência Nacional para a Qualificação, organismos que faziam parte do Ministério da Educação e que tinham como missão coordenar a execução de políticas de educação e formação de adultos. Atualmente, o organismo do Ministério da Educação que é responsável pela área da educação de adultos designa-se Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) e tem como missão “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [ANQEP], 2016).

Estas ações de formação eram gratuitas e podiam estender-se por vários dias. Nestas ações de formação, o público-alvo era variado, coexistindo profissionais recém-chegados a esta atividade profissional e outros já com experiência profissional e, por isso, já conhecedores das metodologias utilizadas e familiarizados com a terminologia usada no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. A heterogeneidade de públicos ao nível do domínio das metodologias, instrumentos e terminologias do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais constituiu um fator condicionante à aprendizagem. Mariana refere que na ação de formação que frequentou “*não estava a perceber nada daquela conversa*”,

adiantando: *“Senti-me completamente perdida porque as pessoas falavam em DR [domínios de referência], falavam em UC [unidades de competência] e nestas coisas todas, e eu estava ali de para-quedas, não percebi nada daquilo”*.

Para além disso, algumas das ações de formação são descritas como estando ligadas à transmissão de informação e de conhecimentos sobre os instrumentos que regulam o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Há nestes processos de formação uma priorização da aquisição de saberes teóricos e de saberes processuais, o que na visão de alguns dos educadores de adultos foi pouco útil e insuficiente:

“Nós tivemos também uma formação da Agência Nacional para a Qualificação, que penso que foi comum a quase todos os profissionais que trabalham nesta área, muito centrada talvez no referencial de competências-chave do secundário, mas confesso que na altura essa formação posso dizer que talvez não tenha ajudado muito. Eu saí de lá extremamente confusa...” (Daniela)

Neste sentido, a formação profissional frequentada pelos profissionais de RVC baseia-se “principalmente no trabalho prescrito” (Jobert, 2014, p. 29), tem uma função instrumental, de aprendizagem dos processos e metodologias do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Estas ações de formação eram orientadas para os instrumentos metodológicos utilizados, nomeadamente para os referenciais de competências-chave. Como tal, constituem ações pontuais de formação com vista à capacitação individual, consubstanciando-se em momentos de ensino e aprendizagem de técnicas e metodologias de trabalho (Canário, 2008). A formação frequentada pelos profissionais de RVC era estruturada em torno de programas pensados como uma forma de organização racional de conteúdos e de meios de trabalho, constituindo, de acordo com Correia (2010), um dispositivo de reposição de competências técnicas, com o objetivo de promover a adaptação a novos contextos de trabalho. A maioria dos profissionais de RVC frequentou ações de formação numa fase posterior ao início do desempenho desta atividade profissional, constituindo estas, também, um instrumento de socialização numa prática educativa inovadora.

As ações de formação frequentadas são também mencionadas como não indo ao encontro das verdadeiras necessidades dos educadores de adultos, havendo um desajustamento em termos temporais. Como a maioria das ações de formação tiveram

lugar já durante o desempenho da atividade de profissional de RVC, a formação foi encarada como tendo uma função essencialmente avaliativa das práticas profissionais, servindo para verificar se o trabalho desempenhado no dia a dia era validado pelos ensinamentos veiculados pelos formadores desses programas formativos. Esta ideia é transmitida por Tomé quando refere:

“...fiz formação, mas eu penso que apesar de tudo, não menosprezando a formação, a formação quando chegou, embora tenha sido enriquecedora, foi muito mais aquela sensação que não é menos importante, de que afinal até estamos a fazer bem, aquela sensação de confirmar que afinal estamos no bom caminho. É um pouco confirmar com os colegas, com os pares de outras escolas, e mesmo com formadores, aquilo que de algum modo já tínhamos interpretado nos documentos em que nos apoiamos”.

Os Centros Novas Oportunidades organizavam com alguma frequência encontros e seminários onde debatiam aspetos processuais e de organização, dificuldades na implementação de processos e procedimentos definidos pela tutela, constituindo também espaços que contribuíam para a socialização e formação dos educadores de adultos. Tomé refere-se a estes contextos educativos como *“encontros informais de algum modo, em que foram colocadas questões comuns a todos os CNO e que eram temas de preocupação de diversos CNO e de diversos intervenientes na área das Novas Oportunidades”*. Joaquim afirma que nestas *“formações que nós tivemos entre CNO (...) se aprende a trabalhar”*, constituindo, nas palavras de Tomé, uma situação educativa *“enriquecedora, para neste sentido, de alguma forma estabelecer pontos de contacto, outros modelos, no fundo balizar um pouco e avaliar em comparação com outros modelos e com outros procedimentos o que estávamos a fazer”*. Nestes espaços de formação em educação de adultos têm lugar os quatro tipos de aprendizagem identificados por Castro, Guimarães e Sancho (2007) que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Para além disso, na formação de educadores de adultos valoriza-se a experiência dos aprendentes e fomenta-se a reflexão crítica dos saberes.

Nóvoa (2010) refere que a formação valoriza a forma como o adulto se forma, isto é, o modo como se apropria das suas vivências, *“por meio de uma dinâmica de ‘compreensão retrospectiva’ ”* (p. 185). A formação é um processo de transformação do indivíduo, em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes, mas é também um

processo de mudança institucional, e esta será melhor alcançada se houver uma articulação bem estabelecida entre os espaços de formação e de trabalho, de forma a potenciar a relação entre o aprender e o fazer. A formação incide sobre a resolução de problemas, e produz saberes e competências que os indivíduos podem mobilizar em situações concretas nas suas vidas. Neste sentido, nestes contextos de formação não formal comparam-se formas de fazer, há “*passagem de informação*” como refere Alzira, constituindo “*encontros específicos para percebermos como é que os outros trabalham, como nós trabalhamos, comparar, fazer comparações, perceber o que é que podemos retirar dos outros que está a ser bem feito*”. A formação profissional contínua realiza-se através da troca e da partilha de experiências profissionais, que envolvem a reflexão e têm um grande potencial de formação para todos os implicados. A formação profissional apoia-se na reflexão sobre a prática profissional, que compreende o confronto com problemas reais e com as especificidades e exigências do trabalho real. Neste sentido, as competências profissionais desenvolvem-se a partir da experiência de trabalho e da reflexão sobre a prática profissional (Argyris & Schön, 1974). Refletir sobre a prática profissional é pensar retrospectivamente sobre o que se fez, de forma a analisar as ações desenvolvidas e os resultados obtidos. A reflexão sobre a prática tem uma função crítica, uma vez que permite o questionamento das ações desenvolvidas, podendo conduzir ao ajustamento de estratégias de ação, e melhorar a compreensão de fenómenos e a forma como concebemos os problemas. Pensar criticamente a prática profissional conduz à alteração de formas de executar, à experimentação de novas ações e sua consolidação, com vista à obtenção de melhores resultados (Schön, 2000).

A frequência de formação contínua como forma de facilitar o ingresso na atividade de profissional de RVC foi fruto da iniciativa de duas educadoras de adultos entrevistadas, uma vez que pretendiam adquirir conhecimentos e competências na área do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Carina frequentou uma ação de formação direcionada para a atividade de profissional de RVC quando estava a trabalhar no Centro Novas Oportunidades como técnica administrativa: “*Enquanto estive a exercer funções [de administrativa no CNO] tirei um curso de profissional de RVC e de mediadora de EFA e quando abriu este concurso concorri e fiquei como profissional de RVC*”. Estas ações de formação não eram gratuitas e podiam ter uma duração alongada. Carina refere que o curso tinha “*salvo erro (...) noventa horas, e não é bem uma pós-graduação (...). Tínhamos os conteúdos, tínhamos que*

estudar, tínhamos alguns testes, mas não era uma pós-graduação, era uma formação". Carina frequentou esta ação de formação, financiada por si, com o objetivo de adquirir conhecimentos e competências que potenciassem a sua candidatura a concursos para esta atividade profissional. A frequência de ações de formação sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais foi fruto de um investimento efetuado por parte de profissionais implicados no seu processo de formação. Tânia, assim que foi contratada para desempenhar a atividade de profissional de RVC, apercebeu-se que *"ia fazer uma coisa que não tinha noção"* e decidiu *"tirar um curso de formação (...) mais ou menos de uma semana, uma semana e meia"*. Este curso *"deu para ficar com uma ideia mais concreta"*, na medida em que lhe permitiu adquirir conhecimentos e desenvolver competências direcionadas para a atividade profissional para a qual tinha sido contratada.

Os discursos dos profissionais de RVC colocam em evidência a heteroformação (Pineau, 2009) através da qual se adquirem conhecimentos acerca das metodologias que estruturam o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, nomeadamente a abordagem experiencial e o balanço de adquiridos experienciais, como é referido por Joaquim:

"Foi uma formação durante uma semana em que a ideia era tentarmos perceber a forma de trabalhar a história de vida do candidato que chega até nós. (...) Foram dados exemplos de histórias de vida em que procurávamos depois como validar as competências numa história que chega até nós. Ou então também a partir de uma história que nos foi entregue, uma história de vida, onde é que se pode encontrar ou acrescentar competências ou aprofundar dentro das várias áreas que nós trabalhamos."

As ações de formação organizadas pelas entidades que têm tutelado as políticas públicas de educação de adultos focam-se na disseminação de informação sobre o processo, etapas, metodologias e instrumentos. As ações de formação podem ter uma componente prática, envolvendo exercícios de simulação, em que se faz uma aproximação à ação real, isto é, à evidenciação de adquiridos experienciais e sua validação. A frequência de ações de formação constitui um espaço de partilha de experiências, e de definição de estratégias para lidar com as dificuldades e constrangimentos sentidos pelos educadores de adultos no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Roberta refere que a *"partilha é sempre muito importante em*

termos de metodologias, saber o que se faz, como é que podemos ultrapassar determinadas dificuldades. Não é um trabalho fácil, há sempre impedimentos e eu acho que é importante a formação.” Os contextos de formação formal e não formal são entendidos como importantes para o desempenho da atividade de profissional de RVC.

A formação promove a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências específicas por parte do indivíduo e, de uma forma geral, facilita formas de pensar e de agir, definidas socialmente como desejáveis, de modo mais ou menos explícito (Bourgeois, 2009). O que um indivíduo aprende em formação é moldado, por um lado, pelas suas estruturas de pensamento ao nível de conhecimentos prévios, concepções sobre o mundo, crenças e valores e, por outro lado, pelas suas estruturas de ação, que compreendem hábitos e práticas de trabalho e competências. As transformações que ocorrem ao nível das formas de pensamento e de ação num indivíduo em formação estão ligadas às alterações que se produzem a dois níveis. Por um lado, ao nível da trajetória biográfica do indivíduo, isto é, dos acontecimentos que ocorrem na sua vida. E, por outro lado, ao nível da trajetória identitária, no que diz respeito à imagem de si e à sua evolução no trajeto biográfico. A aprendizagem constitui um processo de transformação inscrito numa temporalidade, em que as interações com as transformações mais globais que ocorrem no indivíduo, situam-se particularmente nos planos biográfico e identitário (Bourgeois, 2009).

A maioria dos educadores de adultos frequentou formação em contexto formal e não formal, tendo esta consistido em ações de formação até 35 horas ministradas sob a orientação das entidades que ao longo do tempo têm tutelado a educação de adultos. Contudo, algumas ações de formação tiveram uma duração mais reduzida, podendo estender-se por um ou dois dias, e resultaram da iniciativa de alguns Centros Novas Oportunidades organizarem encontros de partilha de boas práticas e espaços de reflexão. Alguns educadores de adultos referem que a formação, organizada pela tutela, é insuficiente, não vai ao encontro das necessidades que surgem na prática profissional e não os prepara para responder aos desafios a que são submetidos:

“Entretanto fui à formação em Évora, foi espaçada em três módulos, acho que fui em outubro, novembro e dezembro, aí é que eu fui a Évora, já aqui estava. (...) É uma lacuna que eu sinto que existe no sistema desde o princípio, é a falta de formação para os profissionais. Mesmo quando eu fui a Évora faltou qualquer coisa, acho sempre que falta qualquer coisa nas formações.” (Sílvia)

Sílvia considera que mesmo quando a formação profissional existe é insuficiente, o que significa que a atividade de profissional de RVC é exigente, requer saberes específicos que não foram obtidos na formação de base e não são também assegurados pela formação profissional contínua.

No entanto, os educadores de adultos que não frequentaram formação profissional encaram-na como sendo imprescindível para a aprendizagem de uma prática profissional que, por lidar com adultos portadores de uma grande variedade de experiências de vida, se transforma num desafio constante ao nível da capacidade para dar resposta às exigências de uma atividade com uma forte componente relacional. Neste sentido, Manuela refere:

“Mas relativamente a profissionais de RVC, acho que faz muita falta ao nível de formação, eu não digo propriamente uma licenciatura, mas se calhar uma pós-graduação, um curso que não seja só de 50 horas porque eu acho que 50 horas são muito pouco. Mas faz falta estudos avançados, não digo em como ser profissional de RVC, mas estudar algumas componentes que vão ser essenciais ao profissional de RVC.”

O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais assenta em metodologias distantes do modelo escolar, inovadoras, com um grau de complexidade elevado (Cavaco, 2009a), que mobilizam um conjunto de saberes e competências que ficam de fora dos currículos da formação de base e dos planos de formação profissional contínua. De forma a aumentarem os conhecimentos e saberes, alguns educadores de adultos optaram por frequentar formação pós-graduada na área da educação e formação de adultos. Neste sentido, a formação pós-graduada em educação de adultos é uma oferta formativa frequentada por quatro profissionais de RVC. Ângela, Filipa, Diana e Rute concluíram um mestrado em educação e formação de adultos. Ângela, licenciada em Antropologia, Filipa, licenciada em Serviço Social, e Diana, licenciada em Psicologia, frequentaram o mestrado quando já estavam a desempenhar a atividade de profissional de RVC. Diana refere que está a frequentar um mestrado *“em educação e formação de adultos pouco escolarizados, no Instituto de Educação”* e o motivo que a levou a enveredar por esta oferta formativa *“foi mesmo adquirir mais competências nesta área para me enriquecer ao nível profissional”*. Rute frequentou e concluiu o mestrado antes de começar a trabalhar como profissional de RVC. Rute é licenciada em Psicologia, refere que teve a *“hipótese de tirar na área da Psicologia, até em Psicologia*

da Saúde, mas como já tinha feito alguns cursos na área, não quis estar a fechar mais o leque de conhecimentos". Então optou por um mestrado numa *"área completamente diferente (...) que foi a educação de adultos"*, campo profissional onde depois acabou por trabalhar, inicialmente como técnica de diagnóstico e encaminhamento, e posteriormente como profissional de RVC. Estes profissionais de RVC sentiram necessidade de aprofundar os conhecimentos no campo onde trabalhavam, uma vez que a sua formação de base não era suficiente para responder aos desafios com que se confrontavam. Neste sentido, optaram por frequentar formação pós-graduada em educação de adultos. Existem diversos programas de estudos pós-graduados ao nível de mestrados e doutoramentos com especialização em educação e formação de adultos no sistema de ensino universitário e politécnico. No entanto, esta é uma oferta que exige, por parte dos interessados, um investimento monetário, o que, em alguns casos, pode ser um elemento desmobilizador para a sua frequência.

O investimento efetuado por alguns profissionais de RVC em formação pós-graduada na área da educação de adultos revela que o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais exige saberes específicos que não foram adquiridos na formação de base das entrevistadas. Este processo mobiliza conhecimentos ao nível das metodologias utilizadas, nomeadamente da abordagem experiencial e também ao nível da postura e das atividades a desenvolver durante o auto-reconhecimento e o hetero-reconhecimento de adquiridos experienciais (Cavaco, 2009a). Contudo, esta escolha é, também, uma estratégia de especialização e de reorientação profissional destas profissionais de RVC, que requer um investimento pessoal na aquisição e no desenvolvimento de conhecimentos e competências que as capacitem para o desempenho de atividades profissionais, num registo que Le Boterf (2003) designa por navegação profissional. Ao longo da vida, o indivíduo vai tendo várias experiências profissionais, e com frequência, pouco relacionadas com a formação de base, o que exige um investimento permanente em formação contínua. A formação de base já não é uma garantia para um percurso profissional estável, no qual o indivíduo se possa apoiar ao longo da sua vida ativa. Neste sentido, é cada vez mais frequente os indivíduos trabalharem em campos profissionais distintos da formação de base (Tho, 2006).

Doze profissionais de RVC frequentaram formação pós-graduada na área de formação de base, em alguns casos antes do desempenho da atividade de profissional de RVC e em outros casos durante o exercício desta atividade profissional. Sebastião é licenciado

em Línguas e Literaturas Modernas - Português/Francês via ensino, concluiu uma pós-graduação em Português-Francês e um mestrado em Literaturas Românicas Medievais antes de começar a desempenhar a atividade de profissional de RVC. Durante o exercício desta atividade profissional licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas - Português/Espanhol e obteve o grau de mestre em Ensino de Português-Espanhol. Antónia é licenciada em Ciências da Educação, concluiu a parte curricular do mestrado de Educação e Sociedade e encontra-se a frequentar o mestrado em Ciências da Educação, na área de Formação de Professores. Dalila é licenciada em Psicologia e concluiu um mestrado em Etologia antes de começar a trabalhar como profissional de RVC. Soraia é licenciada em Psicologia, obteve o grau de mestre em Psicologia Educacional e frequentou uma pós-graduação em *“reabilitação e inserção social”* que conciliou com o desempenho da atividade de profissional de RVC. Alzira é licenciada em Psicologia e frequentou uma *“pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos e depois era para tirar o mestrado”*, mas desde que desempenha a atividade de profissional de RVC *“tempo é coisa que não existe, e está um bocado complicado gerir”*, tendo acabado por adiar este projeto profissional. Berta, licenciada em Psicologia, frequentou uma *“formação pós-graduada em sexologia”* antes de começar a trabalhar como profissional de RVC e termina *“este ano a especialização em psicoterapias breves”*, uma formação com a duração de cinco anos. Luísa é licenciada em Ciências da Educação e obteve o grau de mestre em Ciências da Educação, na especialidade de dificuldades de aprendizagem, durante o exercício da atividade de profissional de RVC. Inês é também licenciada em Ciências da Educação e encontra-se a frequentar o mestrado em *“Avaliação e Educação”*. Rute, licenciada em Psicologia, além de ter frequentado um mestrado em Ciências da Educação antes de iniciar a atividade de profissional de RVC, encontra-se a *“tirar o doutoramento”* em *“Psicologia que foi a minha escolha de base”*. Tânia é licenciada em Psicologia, frequentou duas pós-graduações, uma *“em psicoterapia”* e outra em *“Medicina Legal durante um ano”*, antes de começar a trabalhar como profissional de RVC. Encontra-se a *“fazer o mestrado desde 2010, 2010-2011, 2011-2012”* em Psicologia Comunitária, *“na área dos contributos do serviço de apoio domiciliário para a qualidade de vida de idosos”*. Mariana, licenciada em Sociologia, obteve o grau de mestre em Sociologia da Educação, especialidade de Educação e Sociedade, antes de iniciar a atividade de profissional de RVC. Rosa, licenciada em Psicologia, frequentou a *“parte curricular”*

do mestrado em Psicologia Legal, num período temporal anterior ao desempenho da atividade de profissional de RVC.

Em alguns casos, a formação profissional contínua decorre em áreas não relacionadas com a formação de base. Manuela, licenciada em História via ensino, possui uma pós-graduação em Tecnologias da Informação e Multimédia, área na qual trabalhou como consultora informática. Nestes casos, a formação contínua é realizada em domínios do conhecimento nos quais os educadores de adultos pretendiam trabalhar. Ângela frequentou um curso profissional de estética com uma duração de “*quase dois anos*”, em horário “*pós-laboral*”, após uma experiência profissional pouco gratificante na área comercial. Com este curso de formação abriu um gabinete de estética, no entanto como não gostou desta experiência profissional começou “*a concorrer para os centros*”. Susana está “*em formação de pilates*”, de forma a adquirir competências numa área na qual já está a investir do ponto de vista profissional, uma vez que concilia a atividade de profissional de RVC com uma outra atividade profissional na área do desporto, ministrando “*aulas de body vive*”. A formação em *pilates* vai possibilitar “*a criação do próprio emprego*”, dedicando-se “*a um projeto que será baseado no fitness e numa vertente para o idoso*”. Três profissionais de RVC frequentaram o curso de formação pedagógica inicial de formadores, de forma a obterem a qualificação profissional de formador. Três profissionais de RVC frequentaram formação em áreas diversas, tais como inovação empresarial, *coaching*, programação neurolinguística, e recrutamento e seleção de pessoal. No caso de Álvaro, licenciado em ensino do 1º ciclo do ensino básico, o curso de inovação empresarial permitiu-lhe o “*primeiro contacto, de certa forma, com a educação de adultos. Trabalhava no âmbito também do QREN, do POPH; era na altura a medida 2.1.2.1. formação também para adultos em regime pós-laboral*”. Sílvia, licenciada em Psicologia, frequentou uma “*formação em coaching*” e em “*programação neurolinguística*”, e para além da atividade de profissional de RVC trabalha em *coaching* “*num horário diferente daqui [CNO], de manhã*”. Roberta, licenciada em Psicologia, frequentou “*uma formação após terminar a faculdade na área de recursos humanos, mais propriamente depois em recrutamento e seleção*”, tendo posteriormente trabalhado neste campo profissional.

Para além de todos os entrevistados serem licenciados, um grande número possui mestrado, portanto apresentam percursos escolares longos, o que vai ao encontro do referido por Dausien e Schwendowius (2009) relativamente ao perfil dos educadores de

adultos, definindo-os como muito qualificados. Em Portugal, os critérios de recrutamento e seleção para se trabalhar no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais estão estabelecidos em diplomas legais, sendo a licenciatura o requisito mínimo para o desempenho da atividade de profissional de RVC.

Contudo, a maioria dos educadores de adultos entrevistados não tem formação de base suficiente para o exercício da atividade de profissional de RVC. Antónia, licenciada em Ciências da Educação, apesar de na sua formação de base ter abordado *“a formação de adultos, a metodologia por histórias de vida, o aprender a aprender, tudo isto das aprendizagens experienciais, do saber fazer”*, considera que quando começou a trabalhar como profissional de RVC foi *“aprendendo com a partilha de experiências, observando a experiência que o Seixal já tinha porque foi um dos centros piloto”*. Susana refere que apesar de ter *“formação de base em Ciências da Educação”*, *“trazia já alguma bagagem”* em termos de formação de adultos, contudo, a forma como aprendeu a desempenhar a atividade de profissional de RVC *“foi em contexto, em contexto profissional”*. Inês refere que *“a função não era totalmente desconhecida”* uma vez que *“em Ciências da Educação”* tinha tido *“já algumas cadeiras de psicologia do adulto, educação e formação de adultos, onde tinha sido abordado este projeto”* e portanto *“na teoria [...] conhecia o projeto”*. Não obstante, refere que *“foi uma mais-valia o know-how das pessoas”* que já trabalhavam no Centro *“porque era uma função pouco conhecida”* e *“ninguém nos ensina, infelizmente ainda ninguém nos ensina como é que se faz uma exploração de uma história de vida”*.

No reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, o profissional de RVC promove o envolvimento do adulto na análise e reflexão do seu percurso de vida, de modo a que se aproprie dos seus saberes, competências e potencialidades e no final do processo adquira autonomia e saia valorizado (Cavaco, 2009a). Neste sentido, o profissional de RVC intervém ao nível do auto-reconhecimento, na identificação e análise dos adquiridos experienciais, e ao nível do hetero-reconhecimento, no estabelecimento da comparação entre os adquiridos e as competências do referencial de competências-chave (Eneau, 2010; Farzad & Paivandi, 2000). Mesmo os profissionais de RVC que têm formação de base em Ciências da Educação têm uma formação de banda larga, que não os prepara para o desempenho de funções específicas ao nível do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, que

requerem o domínio de metodologias específicas ao nível da abordagem experiencial e do balanço de competências.

A atividade de profissional de RVC é caracterizada por três componentes: pedagógica, relacional e administrativa. A componente pedagógica implica o conhecimento da abordagem experiencial, do balanço de competências, dos referenciais de competências-chave e de orientações técnicas elaboradas pelos organismos que tutelam a educação de adultos. A componente relacional envolve um conjunto de competências ao nível do relacionamento interpessoal, da escuta ativa, da comunicação interpessoal e assertiva, da empatia, do saber motivar, proporcionar suporte, e da mediação e gestão de conflitos. As ações de formação são contextos de promoção de aprendizagens onde se trabalha predominantemente a componente pedagógica, ao nível da aquisição de saberes técnicos e processuais. A componente relacional da atividade de profissional de RVC constitui um grande desafio à aprendizagem. Como tal, alguns educadores de adultos que não têm como formação de base uma licenciatura em Psicologia, consideram que uma qualificação inicial nesta área constitui uma mais-valia, uma vez que promove o desenvolvimento de competências na área relacional. Contudo, as formações de base na área das Ciências Sociais, geralmente, incidem na dimensão relacional, não sendo um requisito exclusivo da formação de base em Psicologia.

Manuela, licenciada em História, via ensino, considera que a componente relacional do trabalho executado pelo profissional de RVC constitui um desafio à aprendizagem desta atividade profissional.

“Eu ainda não sei ser profissional de RVC. (...) a parte em que o profissional de RVC começa a ser um pouco o mediador, às vezes entre os formadores e o próprio adulto, ou então quase psicólogo, porque o profissional ouve os problemas dos adultos, aí ainda não sei se aprendi. (...) E é aí que eu percebo porque é que muitas vezes os psicólogos são escolhidos como profissionais de RVC, não tanto pela parte burocrática digamos assim da função de profissional, mas efetivamente por essa parte emocional que os adultos trazem para os processos.” (Manuela)

O acompanhamento realizado pelo profissional de RVC durante o reconhecimento de adquiridos experienciais envolve uma postura de escuta, como refere Manuela. No âmbito do reconhecimento de adquiridos experienciais, os adultos podem evidenciar a “*parte emocional*”, isto é, sentirem-se à-vontade para expor situações de vida íntima e

revelar experiências de sofrimento e angústia, por sentirem um clima de confiança e de respeito por parte do profissional de RVC. A gestão dos limites entre profissional de RVC, psicólogo e amigo é uma das dificuldades do trabalho do profissional de RVC apontada por Cavaco (2009a). Neste sentido, a dificuldade em gerir estes papéis pode originar a psicologização do processo. Contudo, o eventual acompanhamento psicológico ou social do adulto não faz parte do objetivo do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, na medida em que é uma prática educativa e não uma intervenção psicoterapêutica ou de apoio social.

Manuela refere que “*ainda*” não sabe ser profissional de RVC. As posturas de acompanhamento e de mediação adotadas pelo profissional de RVC durante o reconhecimento de adquiridos experienciais são complexas devido à dimensão relacional envolvida. O facto de Manuela ser licenciada em História e não ter frequentado formação profissional contínua na área do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, pode levá-la a sentir-se desconfortável em situações que apelam mais à dimensão relacional.

As atividades no âmbito da educação de adultos são maioritariamente desenvolvidas num contexto de interação. No processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, os profissionais de RVC adotam uma postura de acompanhamento (Cavaco, 2009a) dos adultos, de forma a ajudá-los a elaborar as suas experiências de vida (Mayen, 2007). Neste âmbito, é necessário mobilizar competências ao nível da comunicação, da pedagogia e da empatia, que podem ser desenvolvidas em percursos de formação contínua, embora possam também fazer parte do repertório de aptidões que os indivíduos já possuem, constituindo “qualidades individuais” (Mayen, 2007, p. 53). Contudo, estas “qualidades individuais” podem ser treinadas e desenvolvidas nos percursos de formação de base. A falta de formação ou a inadequação da mesma pode refletir-se na condução do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Este é um processo caracterizado pela complexidade ao nível das metodologias e da relação interpessoal.

A abordagem experiencial utilizada no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais coloca exigências ao nível da postura dos educadores de adultos. O profissional de RVC adota uma postura ética baseada no respeito, na compreensão, na escuta empática, na tolerância e na valorização do adulto (Cavaco,

2010). Uma vez que o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é recente, e não segue o modelo escolar, os adultos desconhecem as metodologias e os termos utilizados tais como competência, reconhecimento, validação e referencial. Para além disso, a indução das competências é um processo complexo por depender da reelaboração das experiências de vida, para a qual contribui a capacidade reflexiva do adulto e o tempo que tem disponível. Neste sentido, o domínio das metodologias do processo, as competências relacionais ao nível do apoio, motivação e confiança, e uma intervenção pautada por cuidados de natureza ética e deontológica são aspetos relevantes na prática profissional do profissional de RVC.

No ponto a seguir, aborda-se um outro processo de formação, designado formação experiencial, através do qual os profissionais de RVC aprenderam a desempenhar a sua atividade profissional, afluído anteriormente por Antónia e Susana quando referem que aprenderam com a experiência, em contexto.

6.4. Formação experiencial

Na análise dos processos de formação dos educadores de adultos partimos de um entendimento da formação enquanto processo amplo e difuso, que ocorre em vários contextos e momentos dos percursos de vida. A formação dos indivíduos é fruto da participação e do envolvimento em modalidades de educação formal, não formal e informal, e estamos cientes que a face mais visível da formação é aquela que releva de contextos de aprendizagem mais estruturados.

Só alguns educadores de adultos adquiriram conhecimentos em educação de adultos ao nível da formação de base. Neste sentido, apenas seis educadores de adultos licenciados em Ciências da Educação, Psicologia e Sociologia frequentaram unidades curriculares no âmbito da educação de adultos, ao nível da formação de base. Atendendo ao número reduzido de entrevistados que no decorrer da sua formação de base abordaram o tema da educação de adultos, a experiência que advém da prática profissional assume uma importância fundamental no processo de formação dos educadores de adultos. Sebastião refere que *“a formação vai-se fazendo. Não é só ter um papel de ter formação, acho que*

o mais importante da formação é no terreno. É trabalhar com os adultos (...) para mim, o mais importante na formação é trabalhar no terreno”.

A experiência constitui o denominador comum de todos os processos de formação. É no desempenho da atividade profissional, portanto, na ação, que os profissionais de RVC aprendem a desempenhar esta atividade profissional. Como refere Daniela:

“...depois foi o começar na prática. Ainda me lembro da primeira sessão que tive, essa não vou esquecer nunca, com um adulto que era o Francisco e foi natural. As dificuldades foram começando a surgir, eu fui tentando superá-las, resolvê-las e foi assim que fui aprendendo. Tenho estado sempre, sempre a aprender (...) Mas foi basicamente na prática.”

É através do contacto direto com as situações de trabalho, da análise dos vários elementos que compõem a experiência e posterior reflexão sobre os mesmos, que os educadores de adultos aprendem a desempenhar o conjunto de tarefas que fazem parte da atividade de profissional de RVC.

Como refere Rute:

“...ninguém tinha formação a não ser a coordenadora que nos deu algumas dicas, mas depois nós enquanto equipa digamos que iniciámos o CNO e tivemos que aprender com os erros, com o fazer de uma forma e ver que se calhar não resultava muito bem e tivemos que dar a volta e arranjar outras estratégias.”

O local de trabalho é “um contexto privilegiado de aprendizagem experiencial” (Cavaco, 2002, p. 40), uma vez que os adultos passam uma parte considerável do seu tempo a trabalhar. Para além disso, no exercício profissional exige-se o domínio de um conjunto de conhecimentos e de competências necessários para a execução de determinadas tarefas e no local de trabalho criam-se relações de proximidade com pessoas que dominam saberes e partilham as regras de funcionamento da organização (Cavaco, 2002). Esta ideia está patente no discurso de Rute, quando refere que aprendeu a executar o seu trabalho com as pessoas com quem trabalhava, isto é, a coordenadora que já tinha frequentado formação e os colegas. Com os colegas do Centro, Rute aprendeu por tentativa e erro, experimentando novas estratégias de trabalho e refletindo em equipa sobre os resultados.

A formação experiencial tem como base o pressuposto básico de que se aprende através da experiência, o indivíduo assume um papel ativo e possui a capacidade de experimentar e de refletir sobre as situações e acontecimentos que ocorrem no seu quotidiano (Cavaco, 2009b). A formação experiencial valoriza o trabalho que a pessoa desempenha, os seus saberes-fazer e a sua experiência (Lietard, 2007). As capacidades de experimentação e de reflexão, mencionadas por Cavaco (2009b) para caraterizar a formação experiencial, estão patentes no discurso de Alzira quando pensa acerca da forma como aprendeu a ser profissional de RVC: *“Eu não tive por parte das pessoas, das colegas, muita orientação, eu aprendi a fazer este trabalho sozinha, com o dia a dia, com a experiência do dia a dia, melhorando sempre, cada vez mais, mas é uma aprendizagem contínua...”*.

A aprendizagem a partir da experiência decorre de um processo de análise e reflexão sobre a ação. *“Aprender com os erros”*, expressão utilizada pela profissional de RVC Rute, tem subjacente a ideia de experimentação e consequente alteração da ação, num processo contínuo, que decorre da vontade do indivíduo. A experimentação marcada pelo processo de tentativa e erro faz parte da aprendizagem na ação, através da qual o conhecimento vai sendo construído *“a partir de um processo de aproximações sucessivas, em que a capacidade de mobilizar e conectar informação diversa se revela mais importante do que acumular informação segmentada”* (Canário, 2005, p. 70). A experimentação de métodos e de estratégias de trabalho torna-se uma constante, nunca tem um término, numa atividade profissional caraterizada pelo investimento permanente no desenvolvimento profissional, devido aos desafios e exigências de uma prática educativa que assenta na valorização dos conhecimentos e saberes adquiridos por via da experiência, em contextos de educação não formal e informal. O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais utiliza metodologias inovadoras, diferentes da forma escolar, o que leva Sílvia a referir que *“o conceito de história de vida e o que eu ia fazer ali foi totalmente novo”*.

No processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, o profissional de RVC está envolvido num processo contínuo de ajustamento a um público heterogéneo, em termos de idade, experiência de vida, situação profissional e caraterísticas de personalidade, o que leva Adriana a relatar que está *“sempre a aprender e a tentar melhorar e a arranjar novas estratégias porque aparecem pessoas diferentes daquelas com quem já tinha trabalhado”*. Adriana refere que aprende *“muito*

no terreno e no dia a dia”, “por tentativa e erro”, acrescentando que “às vezes começamos de uma forma, vemos que não está a resultar e tenho que tentar trabalhar com a pessoa de outra forma e é assim que eu vou aprendendo, e penso eu melhorando o meu desempenho”.

O contacto direto entre os educadores de adultos e o desempenho de um conjunto de tarefas e exigências que fazem parte do conteúdo funcional da atividade de profissional de RVC vai originar uma ação, que por sua vez “resulta num saber real com aplicação prática” (Cavaco, 2009b, p. 223) na vida profissional. De acordo com Vallerie (2009), as competências que os educadores especializados possuem, categoria onde podemos integrar os profissionais de RVC, são constituídas em grande parte pelos saberes de ação, os quais derivam da experiência. Aprende-se muito através da ação e principalmente através da análise da ação (Pastré, 2007). A análise reflexiva e retrospectiva da ação é um instrumento de aprendizagem, patente no discurso de Rebeca quando refere que *“foram muito importantes as experiências que fui tendo de grupo a grupo, acho que nunca fizemos chapa cinco”,* estando sempre presente o *“cuidado de irmos evoluindo com as atividades e com aquilo que íamos vendo que não corria tão bem, íamos melhorando, íamos adaptando para os grupos seguintes”.* Neste sentido, o trabalho de análise de uma atividade profissional, assente na reflexão crítica das tarefas que se executam, é um momento essencial na construção de sentido para as experiências vividas (Pastré, 2007).

Apesar da educação formal contribuir para o desenvolvimento de determinadas aquisições “sob certas circunstâncias” (Illich, 1985, p. 27), a maioria da formação decorre em contextos de educação não formal e informal, da participação em “situações significativas” (p. 52) que mobilizam o indivíduo num determinado sentido, em função das necessidades e dos desafios que enfrenta. A formação dos educadores de adultos é um processo dinâmico, que nunca está finalizado, resulta de dinâmicas de interação que estabelecem ao longo das sessões de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, e do contacto com a diversidade de subjetividades e de experiências de vida dos adultos. Mariana destaca que *“aprendemos sempre com os conhecimentos que os adultos nos trazem, com as experiências que eles têm, fazem-nos olhar para o referencial de outra forma e descobrir diferentes evidências para as competências que já lá estão”.* Neste sentido, podemos referir que o processo de formação dos profissionais de RVC é também “um processo de apropriação individual,

que se faz numa permanente interação e confrontação com os outros” (Nóvoa, 2010, p. 184), em que neste caso os outros são os adultos envolvidos em processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Contudo, os profissionais de RVC também se formam na interação com os colegas, reunindo “*com vários formadores de cada área*”, recolhendo “*testemunhos dos (...) colegas*” e aprendendo com a “*sua prática*” como relata Susana e como refere Sebastião: “*Eu aprendi a ver os outros*”. No processo de formação dos profissionais de RVC há uma forte componente de autoformação (Pineau, 2009), na medida em que é o indivíduo que num registo, por vezes solitário, reúne informação, faz leituras, reflete e indaga. Neste sentido, o profissional de RVC forma-se “*lendo*” (Conceição) as “*orientações técnicas que previam quais é que eram exatamente as funções que um profissional de RVC poderia exercer e que se esperaria de um profissional de RVC*” (Filipa), os “*referenciais, básico e secundário, e o guia de operacionalização*” (Susana), “*muita documentação, muitos estudos feitos que na altura já existiam*” (Adriana), “*alguns manuais que nos foram surgindo com atividades*” (Rebeca) e também através de “*pesquisa individual*” (Carina).

Os educadores de adultos transportam conhecimentos e saberes provenientes de experiências profissionais anteriores para o desempenho da sua atividade no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Soraia, uma das profissionais de RVC entrevistadas, refere que:

“...o aprender teve muito a ver com a experiência que eu tinha dos EFA como mediadora. Para mim, a maior aprendizagem, eu considero que começou nos EFA como mediadora. (...) Há muitos pontos em comum entre a minha experiência como mediadora e a minha experiência como profissional de RVC.”

O valor formativo da experiência tem a ver com a continuidade, na medida em que as experiências novas dependem e são influenciadas pelo património experiencial passado (Dewey, 1960). Dalila recorreu a “*algumas ferramentas*” adquiridas com a sua “*experiência como mediadora*” de cursos EFA para aprender a desempenhar a atividade de profissional de RVC, uma vez que “*muitos dos temas abordados na história de vida, já tinha feito isso ao nível do curso EFA*”, em que “*o reconhecimento e validação de competências também foi feito individualmente e em grupo*”. Soraia e Dalila recorrem ao seu repertório de saberes e conhecimentos, adquiridos e mobilizados em atividades

profissionais anteriores já no âmbito da educação de adultos, nomeadamente como mediadoras de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). A experiência construída no âmbito do desempenho da atividade de profissional de RVC “resulta da mobilização de aspectos referente às vivências anteriores e [...] influencia a qualidade das experiências futuras” (Cavaco, 2009b, p. 224). As aprendizagens efetuadas pelos profissionais de RVC decorrem, por um lado, do estabelecimento de um sentido de “continuidade com a experiência anterior” (Canário, 2004, p. 121) no âmbito do desempenho de atividades profissionais de carácter relacional e, por outro lado, da produção de “rupturas com a experiência anterior” (p. 121), que conduzem à aquisição de novos saberes.

Alguns educadores de adultos trabalharam anteriormente como formadores em cursos de educação e formação de adultos, e quando iniciaram a atividade de profissional de RVC transportaram os conhecimentos e saberes mobilizados nas experiências profissionais anteriores para o exercício desta atividade profissional. Daniel refere que *“o aspeto de ter sido formador deu-me alguns conhecimentos que utilizo, algumas competências nesse aspeto. Eu lembro-me quando cá cheguei, os primeiros grupos que eu tive em mãos, eu era simultaneamente nesses grupos, formador de CP e CLC”*. Antes de ser profissional de RVC, Daniel tinha trabalhado como formador das áreas de Cidadania e Profissionalidade (CP) e de Cultura, Língua e Comunicação (CLC) no âmbito de cursos de educação e formação de adultos de nível secundário. Daniel começou a desempenhar a atividade de profissional de RVC após o término da atividade profissional de formador, no mesmo estabelecimento de ensino. Os cursos de educação e formação de adultos e o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais possuem aspetos em comum, nomeadamente partilham os mesmos referenciais de competências-chave de nível básico e de nível secundário. A forma como as competências são exploradas nas sessões é que difere entre estas duas práticas educativas. Os cursos de educação e formação de adultos têm uma função essencialmente formativa. Ao invés, os processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais visam legitimar, através de um processo avaliativo, os adquiridos que foram desenvolvidos no decurso da vida, não obstante o valor formativo que também está inerente, uma vez que ao longo das sessões são efetuadas aprendizagens, a partir das orientações, partilhas e pesquisas que os adultos efetuam ao longo do processo de reflexão, e posterior elaboração da história de vida.

A transferência de conhecimentos e de saberes provenientes de outros campos profissionais, predominantemente de áreas em que há uma forte componente relacional, contribui para a aprendizagem do desempenho de uma atividade profissional, que até esse momento era desconhecida em termos de exigências e de descrição funcional. A transferência de conhecimentos e de saberes considerados mais ajustados ao desempenho da atividade de profissional de RVC contribui para a aprendizagem de algumas tarefas e para dar resposta às exigências que surgem no quotidiano profissional. Alzira refere que:

“Na ACAPO, apesar de o público ser um bocadinho diferente, porque maioritariamente eram pessoas com algum handicap, havia a vertente de entrevista com a pessoa, do atendimento personalizado com a pessoa, tentar perceber que tipo de competências é que a pessoa já tinha adquirido anteriormente (...) Transporte muitos desses conhecimentos e muita dessa sensibilidade no trato com a pessoa, e até de processo de motivação, um processo de elevação da autoestima, transporte muito daí para aqui.”

Os profissionais de RVC aprendem a desempenhar esta atividade profissional no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais recorrendo ao seu capital de experiências já constituído (Boutinet, 2001), mobilizando-o sempre que sentem necessidade.

Por vezes, quando a formação de base dos educadores de adultos é em Psicologia, os seus discursos deixam antever a construção de um paralelismo entre algumas tarefas desempenhadas no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, mais concretamente ao nível da elaboração das histórias de vida e do balanço de competências, metodologias nucleares desta prática de educação de adultos, e algumas práticas psicológicas. Rosa refere que:

“Foi com a minha experiência de Psicologia e tentando perceber, estudando os manuais, e aplicando a minha experiência ao que se pretendia. O balanço de competências é uma parte, digamos assim, da anamnese, que é uma coisa que nós fazemos em clínica. A história de vida da pessoa, todas as situações que podem ser analisadas de forma a explicar aquilo que a pessoa tem na base do pedido que faz, os problemas, as desadaptações, as características da personalidade de cada um. (...) Complementando o balanço de competências existe uma história de vida e essa história de vida é parecida com a primeira fase de uma consulta clínica.”

Os adultos formam-se “por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência” (Nóvoa, 2010, p. 172). No caso de Rosa, algumas das competências e dos saberes adquiridos no âmbito da sua formação de base em Psicologia Clínica são mobilizados para o desempenho da atividade de profissional de RVC, no que diz respeito às atividades de orientação e de apoio à elaboração das histórias de vida dos adultos em processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Neste sentido, assiste-se a uma transferência de saberes adquiridos durante a formação de base e a prática profissional em Psicologia para o desempenho da atividade de profissional de RVC, ao nível do saber ouvir e do acompanhamento. O profissional de RVC e o psicólogo enquanto atividades profissionais de natureza relacional mobilizam um conjunto de saberes e de competências com uma forte dimensão humana. O acompanhamento e as várias posturas que o caracterizam, tais como o diálogo, a escuta ativa e o sentido de ética (Eneau, 2010; Paul, 2012) estão presentes no trabalho do profissional de RVC e do psicólogo, saberes transferidos por Rosa da atividade profissional anterior para a atividade de profissional de RVC.

6.5. A atividade de profissional de RVC

O período de tempo de exercício da atividade de profissional de RVC varia entre os três meses e os oito anos (Figura 6). Francisca exerce a atividade de profissional de RVC desde o “*dia 30 de novembro*” de 2011, há três meses, tendo trabalhado desde 2007 no campo da educação de adultos, “*sempre como formadora de STC no nível secundário*”. Carolina exerce a atividade de profissional de RVC há oito anos, quatro anos num Centro de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional e quatro anos num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública, com um intervalo de cerca de um ano e oito meses entre estas duas experiências profissionais, período durante o qual trabalhou “*com duas empresas em simultâneo*” na área da “*consultoria financeira*” e da “*formação na área comportamental*”, e posteriormente dedicando-se a “*tempo inteiro à formação pedagógica de formadores entre março e agosto de 2008*”.

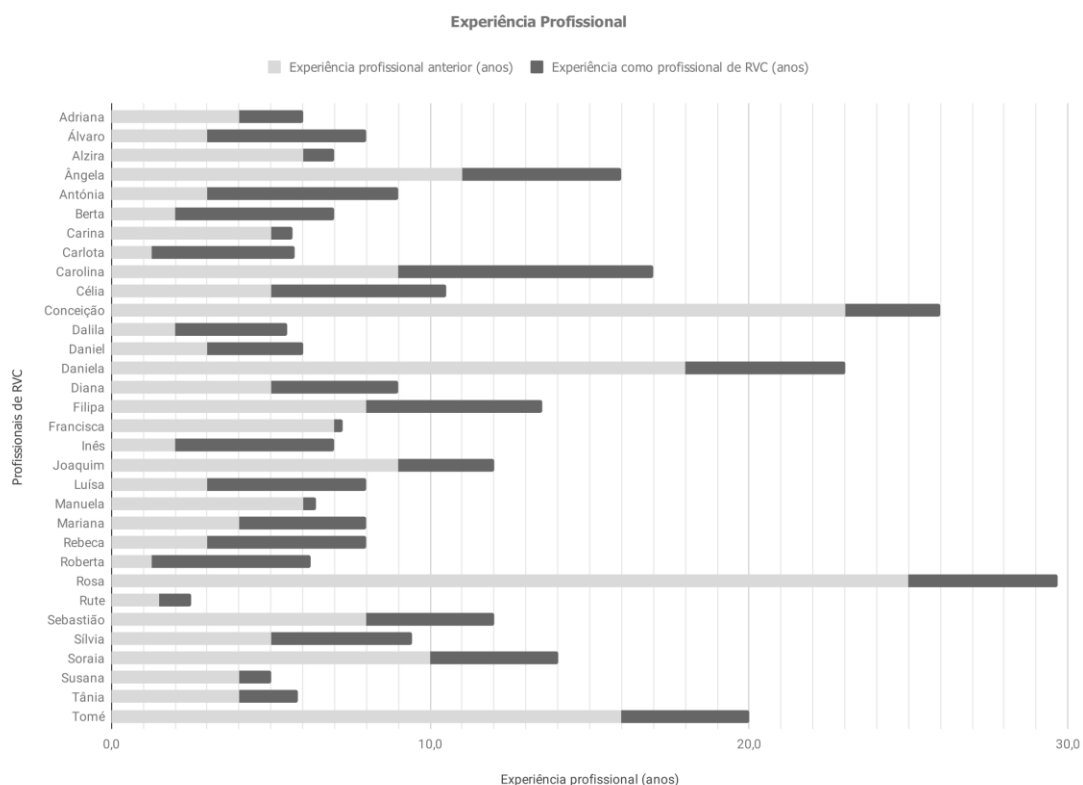


Figura 6 - Experiência profissional anterior e como profissional de RVC (n.º de anos)

Vinte profissionais de RVC desempenham esta atividade profissional há pelo menos quatro anos, o que denota experiência significativa no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Célia trabalhou durante um ano e meio num Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de uma instituição privada, e “desde 2008” desempenha a atividade de profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública. Rosa trabalhou num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública durante “quatro anos, três anos e tal” e “desde o dia 24 de outubro” de 2011 trabalha num Centro Novas Oportunidades de uma outra escola pública. Roberta está “a trabalhar desde 2007” num Centro Novas Oportunidades de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional, tendo sido “profissional [de RVC] do básico”, passando depois para “profissional do secundário e profissional do RVCC profissional, também”. Filipa começou a trabalhar em 2005 num “Centro RVCC para a equipa da Santa Casa da Misericórdia” de uma localidade fora de Lisboa, onde permaneceu “perto de um ano e meio a trabalhar como profissional de RVC”. Posteriormente, “depois de um período breve de interregno, o centro também fechou” foi trabalhar para “o Centro RVCC” de um Centro de Formação

Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional, onde permaneceu “até dezembro de 2011”. Tomé começou a trabalhar em “RVCC aqui nesta escola há quatro anos”, tendo sido “convidado para profissional de RVC, nesse primeiro ano em que se iniciou aqui o CNO propriamente dito”. Apesar de alguns autores referirem que, de uma forma geral, os educadores de adultos a trabalharem no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais têm uma experiência reduzida neste campo de práticas (Barros, 2011; Canário, 2013; Guimarães, 2010; Guimarães & Barros, 2015), a maioria dos profissionais de RVC entrevistados possui uma experiência de trabalho significativa neste processo. O facto do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais ter decorrido entre 2001 e 2012 sem interrupções, garantiu alguma continuidade e acumulação de experiência neste domínio.

Dez profissionais de RVC trabalharam em pelo menos dois Centros. Carlota começou a trabalhar como profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades de uma escola profissional, aprendeu “o que tinha para aprender, não era reconhecida” e ao fim de seis meses saiu e foi “para um centro privado” de uma Câmara de Comércio onde se manteve durante “dois anos”, para posteriormente passar a desempenhar a mesma função num Centro de uma escola pública, onde se encontra desde “abril de 2010”. No caso de Carlota, a passagem por vários Centros Novas Oportunidades é motivada pela procura de reconhecimento profissional pelo trabalho que desempenha.

Alguns entrevistados acumulam a atividade de profissional de RVC com outras atividades profissionais, num horário que permite conciliar com o horário de trabalho no Centro Novas Oportunidades. Uma parte do horário de funcionamento destes Centros decorre em regime pós-laboral, o que permite conciliar a atividade de profissional de RVC com outras atividades, podendo-se verificar esta situação no caso da Sílvia, com o *coaching* e a programação neurolinguística, em que esta refere que: “para além do trabalho que faço aqui, faço *coaching*. Num horário diferente daqui, de manhã, como aqui entro às duas, de manhã e aos fins de semana trabalho na área do *coaching* e programação neurolinguística”.

Berta concilia a atividade de profissional de RVC com a prática privada de Psicologia Clínica: “Eu não estou só aqui, também faço privada, também faço clínica privada”. Susana também desenvolve uma “atividade como instrutora de *fitness*”, mais propriamente “aulas de *body vive*”. Joaquim, licenciado em Teologia, via ensino,

acumula também as atividades de profissional de RVC e de professor de Educação Moral e Religiosa: “*Tenho seis horas semanais com alunos do 7º, de 9º e de 10º, são seis horas que tenho ao longo da semana [como professor de Educação Moral e Religiosa]*”.

Francisca desempenha a atividade de profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública, que concilia com o “*ensino regular normal*” de ciências numa outra escola pública, “*oito horas numa escola em Alvalade*” por semana: “*aqui eu tenho as 35 horas semanais, à terça-feira eu vou a Alvalade e tenho um dia mais preenchido, mas consigo compensar essas horas porque o horário aqui é mais alargado*”. Célia, além da sua atividade de profissional de RVC, também já trabalhou como mediadora em cursos de educação e formação de adultos na escola onde se localiza o Centro Novas Oportunidades: “*Aqui neste centro eu fui mediadora de EFAs*”.

Rebeca concilia a atividade de profissional de RVC com a prática privada de Psicologia Clínica e com a formação profissional:

“Desde que estou no C., em paralelo tenho dado também algumas consultas e comecei a dar formação também numa empresa com quem trabalho. Colaboro fora do C., formação na área de formação de formadores, e cursos para profissionais sobre as Novas Oportunidades e sobre a Iniciativa das Novas Oportunidades, sobre o reconhecimento de competências”.

Apesar do campo da educação de adultos ser caracterizado pelo trabalho a tempo parcial, e o trabalho exercido a tempo inteiro representar uma exceção (Canário, 2013; Lattke & Nuissl, 2008; Research voor Beleid & PLATO, 2008), no caso dos profissionais de RVC entrevistados, Joaquim é um caso singular ao desempenhar esta atividade ao mesmo tempo que leciona a disciplina de Educação Moral e Religiosa, seis horas por semana, na escola onde o Centro Novas Oportunidades se localiza. Todos os outros profissionais de RVC entrevistados desempenham esta atividade profissional a tempo inteiro. Alguns profissionais de RVC como Sílvia, Berta, Francisca e Rebeca desempenham a atividade de profissional de RVC a tempo inteiro e fora do horário de trabalho desta atividade profissional principal exercem uma outra atividade. A prática de Psicologia Clínica, a formação profissional, o ensino, a mediação de cursos EFA, o *fitness* e o *coaching* são atividades desenvolvidas em paralelo com a atividade de profissional de RVC.

Os educadores de adultos entrevistados têm experiência profissional anterior ao início do desempenho da atividade de profissional de RVC. Esta experiência profissional só em alguns casos é que estava ligada à educação de adultos. Os motivos que conduziram estes profissionais à atividade de profissional de RVC são variados, podendo ser agrupados em três categorias: convite; vontade de trabalhar na área de formação de base; e procura de estabilidade, ainda que relativa e provisória. Alguns entrevistados começaram a trabalhar como profissionais de RVC por convite endereçado por elementos da direção das escolas onde já exerciam a atividade de professores:

“Entretanto esta escola candidatou-se ao projeto das Novas Oportunidades para o CNO, esteve uma equipa durante um ano, que depois saiu. Entretanto entrou a atual equipa, com o J. C. como diretor e a M. como coordenadora pedagógica. Fizeram-me o convite para eu integrar o projeto, eu achei que seria giro, não conhecia nada sobre a experiência, sobre o projeto em si.” (Daniela)

É de referir que os professores que foram convidados a integrar este projeto, passando a desempenhar a atividade de profissional de RVC, eram docentes já com uma larga experiência de ensino, e tinham uma posição estável na carreira docente. Conceição tem um percurso profissional como professora de 23 anos, durante o qual desempenhou funções diretivas em órgãos de gestão da escola:

“Estive também na direção da escola já por duas vezes... (...) Da primeira vez que estive na direção foi como secretária, na altura chamava-se conselho diretivo, que foi em 91. E agora estava como diretora adjunta da direção, com a parte do ensino noturno, era a responsável.”

Tomé é professor de Filosofia há “quase 20 anos” e foi “convidado para profissional de RVC, nesse primeiro ano em que se iniciou aqui o CNO propriamente dito”. Tomé considera que o convite endereçado pelos órgãos de gestão da escola pública onde é professor decorre do seu perfil, da formação e da experiência que possui como formador em cursos de educação e formação de adultos: “Eu creio que de algum modo fui convidado a integrar este projeto talvez pelo meu perfil, pela minha formação na área, e pela experiência que tinha trazido do ano anterior relativamente aos EFA”.

Um outro motivo que conduziu alguns entrevistados a enveredar pela atividade de profissional de RVC tem a ver com a vontade de trabalhar na área da sua formação de base. Susana, licenciada em Ciências da Educação, trabalhou num “projeto de educação

e formação (...) que tinha um timing” e quando este terminou, encetou diligências de forma a poder continuar a trabalhar na sua área de formação de base: *“eu mexi logo os cordelinhos para poder ir para o CNO porque dessa forma poderia ter outra experiência dentro da minha área, porque ainda que eu tenha administração educacional como especialização, dá para fazer muita coisa”*. Susana, antes de começar a trabalhar como profissional de RVC, tinha estado envolvida numa atividade ligada à educação e formação na mesma instituição. Há, também, profissionais de RVC que antes de começarem a desenvolver esta atividade profissional, vão transitando de experiência profissional em experiência profissional, remuneradas ou em regime de voluntariado, ao sabor das oportunidades que vão aparecendo no mercado de trabalho, constituindo percursos profissionais que Correia e Caramelo (2003) designam por erráticos. Inês é licenciada em Ciências da Educação, terminou *“o curso em 2003”*, e ainda no âmbito da licenciatura estagiou *“na Associação Portuguesa de Apoio à Vítima”*. Após concluir a licenciatura ficou *“algum tempo a colaborar com a APAV enquanto voluntária”*, a seguir passou *“por um percurso na Câmara Municipal de Leiria numa área um bocadinho diferente, portanto numa área de ação educativa, na divisão, no departamento de educação”*, a que se seguiu *“uma fase de desemprego”*. Posteriormente, teve *“algumas experiências profissionais, não muito ligadas à área”*, nomeadamente *“em cafés, pastelarias”*, e *“numa livraria, na parte da secção técnica”*. Em 2007 começou a exercer a atividade de profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

A procura de estabilidade, se bem que relativa, é outro motivo que conduziu à atividade de profissional de RVC alguns entrevistados com licenciaturas na vertente de ensino e que não conseguiram ficar colocados nos concursos de professores. Manuela refere que inicialmente foi contratada *“como professora, mas para prestar serviços no Centro Novas Oportunidades”* *“como formadora”*. É profissional de RVC *“desde outubro de 2011”*, uma vez que não foi colocada como professora:

“Porque não consegui ficar como formadora a nível de contratações e decidi concorrer, pensei que seria uma evolução na minha carreira. Não é que o profissional [de RVC] seja superior ao formador, nem nada que se pareça, mas achei que era um processo evolutivo interessante. Mas também, confesso, efetivamente não fiquei colocada e achei que seria uma alternativa interessante”.

Manuela, ao não ficar colocada como professora nos concursos de professores, optou por concorrer a profissional de RVC, tratando-se de uma opção estratégica para assegurar alguma estabilidade profissional. Esta escolha traduz uma reorientação profissional, num registo que Le Boterf (2003) designa de navegação profissional, em que o objetivo é gerir a precariedade laboral. Os professores que trabalham em Centros Novas Oportunidades, mesmo não estando a desempenhar a função de formadores, adquirem tempo de serviço, o que aumenta a possibilidade de nos concursos de professores ficarem colocados numa escola, a lecionar crianças ou adolescentes. Neste sentido, a entrada num Centro Novas Oportunidades traduziu-se em benefícios para os detentores de licenciaturas via ensino, uma vez que contribuiu para o aumento do tempo de serviço na área da docência:

“A partir do momento em que entrei nos CNO [Centros Novas Oportunidades] passei a ganhar tempo de serviço, e esse tempo de serviço foi uma mais-valia e tenho conseguido de há dois anos para cá estar no CNO e ter algumas horas no ensino dito regular. Este ano tenho oito horas numa escola em Alvalade, na Gago Coutinho, tenho miúdos do 8º ano. É ensino regular normal, tenho duas turmas e ensino ciências”. (Francisca)

A contratação de licenciados com habilitação para o ensino para desempenharem a atividade de formador e de profissional de RVC proporcionou a estes profissionais tempo de serviço na área da docência, permitindo-lhes nos anos seguintes a possibilidade de ficarem colocados em concursos para lecionarem as disciplinas dos seus grupos de recrutamento. Francisca começou a trabalhar num Centro Novas Oportunidades como formadora, o que lhe foi dando tempo de serviço como docente, estando, na altura em que foi efetuada a entrevista, a desempenhar as atividades de profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública, e de professora de ciências numa outra escola pública, oito horas por semana.

Por sua vez Mariana é licenciada em Sociologia e teve “*conhecimento do processo de RVCC ainda na altura da faculdade, quando estava a terminar*”, quando frequentou “*Sociologia da Educação*” em “2000, 2001”. Depois de ter colaborado em várias investigações no âmbito da Sociologia e de ter prestado serviços “*de um mês, mês de agosto*” para a “*Agência Nacional de Aprendizagem ao Longo da Vida, PROALV, porque precisavam de uma ajuda na parte de contabilidade*” procurou uma atividade

profissional que lhe proporcionasse alguma “*estabilidade financeira, até porque tinha acabado de comprar casa*”:

“Então quando cheguei a 2008, na altura do verão pensei, vou tentar arranjar um emprego mais estável, vou começar por ir à procura daquilo que eu gostava de fazer. Então fui ao site da ANQ e fiz um levantamento de Centros Novas Oportunidades nas zonas de Cascais, Sintra e Amadora (...) e mandei candidaturas espontâneas, acho que inicialmente foram dez ou doze. Até que a minha candidatura veio parar aqui na altura em que tinha aberto concurso nesta escola”.

Num contexto de grande instabilidade e precariedade laboral, as pessoas procuram um emprego que lhes pareça, ainda assim, menos incerto. O facto de Mariana se ter candidatado a um emprego em Centros Novas Oportunidades, enviando candidaturas espontâneas, pode ser justificado com a situação do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais estar integrado no âmbito de medidas políticas, que no período temporal em questão, tinham grande visibilidade social. Para além disso, trabalhar num Centro Novas Oportunidades foi entendido como uma oportunidade que seria mais estável quando comparada com outras possibilidades de emprego.

Diana entrou “*para o Centro Novas Oportunidades*” em 2008, para desempenhar a atividade de profissional de RVC “*um ano após ter terminado o curso*” de Psicologia, tomando contacto, pela primeira vez, com a área da educação de adultos. Diana refere que quando começou a trabalhar como profissional de RVC ficou “*muito motivada com o trabalho, embora não soubesse, soubesse muito pouco sobre ele*”, uma vez que não foram conteúdos ministrados na licenciatura e a “*adulter pouco foi trabalhada*” durante a sua formação de base. Esta experiência profissional, apesar de ter resultado de um grau reduzido de planeamento, tornou-se gratificante para Diana: “*Mas esta questão da história de vida e da exploração da história de vida, e dos candidatos terem um acompanhamento individual fascinou-me, porque eu sempre achei que o modelo escolar teria de ser assim*”. Para alguns entrevistados, trabalhar num Centro Novas Oportunidades deu-lhes a possibilidade de ocupar postos de trabalho diferenciados, ainda que precários, após a obtenção de uma qualificação de nível superior. Apesar da ligação entre o trabalho e a formação de base poder ser ténue, trabalhar como profissional de RVC pode ser entendido como uma estratégia que assegurava alguma estabilidade, ainda que a curto prazo.

Tânia, licenciada em Psicologia, menciona que o seu “*percurso profissional só agora nesta fase é que passou pela experiência na área da formação de adultos*”. Para esta situação concorreu o facto de ter sido confrontada com a experiência de desemprego:

“houve uma dada altura em que me vi numa situação de desemprego e que me inscrevi aqui na fundação, candidatura espontânea, nesta instituição e a vaga que havia na altura teve a ver que ia sair uma colega deste Centro Novas Oportunidades e foi assim que eu aqui cheguei”.

Alguns profissionais de RVC, com percursos profissionais na área da formação de base, a um dado momento das suas vidas foram confrontados com uma situação de desemprego, e isso levou-os a procurar oportunidades de trabalho em outras áreas, por vezes, até aí desconhecidas. Refira-se que a Iniciativa Novas Oportunidades tinha uma grande visibilidade na sociedade, fomentada, em certa medida, pelos *outdoors* nas ruas, pelas campanhas publicitárias nos meios de comunicação social, e pela presença assídua nos telejornais de notícias sobre esta medida, sobre os Centros Novas Oportunidades e algumas etapas do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, nomeadamente as sessões de júri e posterior entrega de certificados de conclusão dos níveis básico e secundário de escolaridade. A exposição massiva nos meios de comunicação social tornou esta prática educativa conhecida do grande público, e também dos profissionais com as habilitações literárias exigidas para o desempenho de atividades profissionais nos Centros Novas Oportunidades, que procuravam um emprego ou uma situação profissional mais estável a curto prazo.

A análise dos discursos dos educadores de adultos entrevistados permite elencar três motivos para a escolha do desempenho da atividade de profissional de RVC: convite; vontade de trabalhar na área de formação de base; e procura de estabilidade, ainda que relativa e provisória. Alguns educadores como a Daniela, a Conceição e o Tomé começaram a desempenhar a atividade de profissional de RVC quando foram convidados por elementos da direção das escolas onde já exerciam a atividade de professores. A vontade de trabalhar na área de formação de base conduziu alguns licenciados em Ciências da Educação a procurarem integrar-se do ponto de vista profissional no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Por último, evitar e ultrapassar situações de desemprego, através da procura de estabilidade, ainda que relativa e de curto prazo, é a razão que impulsionou

educadores como a Manuela e a Francisca com licenciaturas via ensino, a Mariana licenciada em Sociologia, a Diana e a Tânia licenciadas em Psicologia, a enveredarem por esta atividade profissional. No caso da Tânia, a vivência de uma situação de desemprego conduziu-a ao desempenho da atividade de profissional de RVC, simplesmente porque não surgiram alternativas na área de formação de base e foi este o emprego que apareceu, indo ao encontro da ideia que “o trabalho é aceite tal qual ele é ofertado” (p. 349), conforme é referido por Dominicé (2006).

Os percursos profissionais dos educadores de adultos, desde que terminaram a sua formação de base de nível superior até ao momento em que começaram a desempenhar a atividade de profissional de RVC, não são de uma forma geral retilíneos, pelo contrário, são pontuados por incursões em outras áreas profissionais, algumas com uma duração de vários anos. Este facto vem ao encontro do verificado por Andersson *et al.* (2013) numa investigação sobre os percursos de formação e os percursos profissionais de educadores de adultos em dois países da União Europeia, Suécia e Dinamarca. Neste estudo, Andersson *et al.* (2013) constataram que, por um lado, havia educadores de adultos que anteriormente tinham trabalhado em outras áreas profissionais, e que devido a acontecimentos que ocorreram nas suas vidas mudaram de atividade profissional, chegando à educação de adultos. E, por outro lado, outros tornaram-se educadores de adultos devido à impossibilidade de conseguirem emprego na área de formação de base. De uma forma geral, o percurso profissional dos educadores de adultos corresponde a trajetórias ioiô, referidas por Pais (2005) em relação aos jovens contemporâneos. Neste sentido, estes profissionais confrontam-se com relações laborais “cada vez mais fluidas e modeladas” (Pais, 2005, p. 58) pelo liberalismo económico e pela instabilidade do mercado de trabalho, que se traduz em precariedade e em desemprego, uma vez que quando encontram um emprego, “em qualquer momento se vêem sem ele” (Pais, 2005, p. 58). Os percursos profissionais tornam-se “oscilatórios”, marcados por “crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém” (Pais, 2005, p. 58), situação evidente no percurso profissional dos educadores de adultos entrevistados.

6.6. Percurso profissional anterior

Em geral, os percursos profissionais dos educadores de adultos são constituídos por uma sequência de experiências profissionais de curta duração em várias áreas profissionais, nomeadamente em Psicologia, Sociologia, ensino, formação profissional, Serviço Social, consultoria, apoio ao cliente em *call centers*, e na área administrativa e de secretariado. De uma forma geral, os educadores de adultos até iniciarem a atividade de profissional de RVC procuraram desempenhar atividades profissionais na área de formação de base. Berta, licenciada em Psicologia, refere que o desempenho da atividade de profissional de RVC não é a sua *“primeira atividade profissional”*, uma vez que esteve *“a trabalhar num lar (...) como psicóloga”*, a seguir *“num call center na Saúde 24”*, e *“depois é que surgiu a oportunidade de vir para aqui, para o CNO”*, tendo aceitado, atendendo a que reside *“aqui muito pertinho, isto é ouro sobre azul, é qualidade de vida”*. Antónia é licenciada em Ciências da Educação, fez *“o estágio curricular no Instituto de Emprego e Formação Profissional, no antigo Centro Nacional de Formação de Formadores”*, tendo desenvolvido atividades *“na área da formação de formadores, na análise de necessidades de formação de formadores e no plano de formação das novas tecnologias, também para os formadores”*. Após o estágio curricular trabalhou em regime de *“recibos verdes no centro nacional de formação de formadores e aí a desenvolver essencialmente os planos de formação para a formação de formadores, a dar alguma formação, nomeadamente na área das TIC”*, mantendo-se *“nessa área da formação de formadores por mais três anos e meio, quatro”*. Entretanto, *“por estar no IEFPP”* teve *“contacto com esta realidade dos Centros Novas Oportunidades, o Centro de Formação Profissional da A. ia abrir, contactou Xabregas para isso”* e passou a trabalhar no *“Centro Novas Oportunidades da A. com o básico, com grupos de básico, só, não só com o arranque dos grupos de básico, mas com o arranque de tudo o que suporta um processo de RVCC”*. Os percursos profissionais da Berta e da Antónia são fruto da precariedade das condições de emprego que vigoram numa sociedade regida por um capitalismo flexível (Sennett, 2009). Neste sentido, estes são percursos profissionais marcados pela instabilidade, pelo trabalho precário em regime de prestação de serviços ou regulado por contratos de trabalho a termo certo (Antunes, 2006, 2013; Castells, 2002).

Os percursos profissionais dos entrevistados, desde que terminaram a sua formação de base até ao momento em que começaram a desempenhar a atividade de profissional de RVC são, de uma forma geral, pontuados por incursões em várias áreas profissionais, ilustrando uma relação entre a formação e o trabalho baseada na incerteza (Canário, 2004). Adriana *“formada na área da Sociologia”* começou *“logo a trabalhar inserida nuns projetos da iniciativa comunitária EQUAL que existiam na altura na área da igualdade de género nas empresas”*. *“Foram três anos a trabalhar nestes projetos como socióloga”*, mas *“depois disso, acabaram os projetos”* e ficou desempregada. Posteriormente, arranjou *“trabalho como assistente de direção, é como se fosse secretária e administrativa ao mesmo tempo, a dar apoio a três direções, jurídica, recursos humanos e financeira”*. Decidiu pôr termo a esta experiência profissional por não se ter *“identificado com o trabalho”*, voltou *“a estar um período desempregada”* e depois foi contratada para desempenhar a atividade de profissional de RVC no Centro Novas Oportunidades de uma instituição particular de solidariedade social. O percurso profissional da Adriana é composto por experiências profissionais de curta duração em regime de projetos intercaladas com períodos de desemprego. Neste sentido, as relações laborais de Adriana caracterizam-se pela fluidez (Bauman, 2001), pela aleatoriedade (Dominicé, 2006), pela flexibilidade e impermanência (Pais, 2005).

A dificuldade com que os licenciados se confrontam quando terminam os seus estudos graduados e pretendem ingressar no mercado de trabalho na área da sua formação de base, leva-os a enveredar por atividades profissionais pontuais, projetos de curta duração (Bauman, 2005a), por vezes distantes da área de formação, em que a única certeza que encontram é a insegurança laboral. Ângela quando concluiu a licenciatura em Antropologia foi *“convidada para ir para a Império, a Império-Bonança”*, e *“ao fim de uma semana de contrato”* foi convidada *“para ir trabalhar como consultora de novas tecnologias”*, onde se manteve *“durante quase quatro anos”* a fazer *“toda a parte de consultoria aos clientes empresariais: redes, linhas dedicadas, acessos, pronto, firewall”*. Posteriormente, foi trabalhar para uma outra empresa em Torres Vedras *“fazer dinamização do departamento de Marketing”*, *“preparava textos para as revistas relacionados com os produtos e serviços da empresa”*, mas teve *“um susto na autoestrada”* e as deslocações envolviam *“muitos quilómetros”*, saiu desta instituição e foi trabalhar para *“uma empresa aqui em Alfragide que era um agente da Vodafone”*. Ao início *“aquilo é tudo muito bonito”*, *“é tudo facilidades”*, e uma vez que a

experiência não estava a corresponder às suas expectativas considerou *“que era uma loucura porque era trabalhar, trabalhar, trabalhar e depois em termos de salário, aquilo não se traduzia em nada”* e saiu. Sentiu que *“não podia estar parada”* e foi *“fazer um curso profissional de estética”*, e no período em que o estava a frequentar foi *“convidada para ir para a Agência Nacional para a Qualificação, que era na altura a DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional”, “fazer a preparação dos ofícios para homologação dos certificados e das carteiras”*, onde se manteve *“desde 2005 até dezembro de 2007, sempre a fazer isso”*. Em 2008 começou a trabalhar como profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional, e *“passado um ano saem os concursos públicos para as escolas”*, concorreu e foi contratada para o Centro Novas Oportunidades de uma escola pública. Os efeitos da explosão da escola de massas e o aparecimento de promessas associadas à educação que caracterizaram os *trinta anos gloriosos* (Alves & Canário, 2004) não mais se fazem sentir. Neste sentido, os indivíduos passaram a viver na incerteza permanente, e a efetuar escolhas profissionais que resultam das oportunidades que surgem, marcadas pela aleatoriedade e precariedade das relações laborais (Antunes, 2006, 2013).

Alguns educadores de adultos, após terminarem a formação de base ao nível da licenciatura, não conseguiram ingressar no mercado de trabalho na sua área de formação de base, pelo que iniciaram o percurso profissional numa outra área. Susana, licenciada em Ciências da Educação, iniciou o seu percurso profissional num *call center*:

“Eu sou licenciada em Ciências da Educação, terminei a licenciatura em 2008, em 2008 comecei a concorrer na minha área àquilo que havia, que por infelicidade não era muita coisa. Fiquei triste porque não foi isso que nos promoveram na faculdade, mas principalmente a minha área de administração educacional foi muito difícil (...) A minha primeira experiência, depois de ter terminado a licenciatura, foi infelizmente o call center.”

Ângela e Susana ilustram uma época em que os diplomas não garantem emprego na área da formação de base (Dominicé, 2006, p. 347). A obtenção de uma formação de base, que no caso dos profissionais de RVC se traduz na detenção de uma licenciatura, deixou de ser garantia de emprego estável, quebrando-se a relação linear entre a formação e o acesso a um posto de trabalho que ofereça condições de previsibilidade e segurança em relação ao futuro (Correia & Caramelo, 2003).

Carina, licenciada em Serviço Social, refere que quando terminou o curso superior não conseguiu encontrar emprego na área de formação de base, pelo que começou a *“trabalhar na recuperação de crédito no Santander”*, onde se manteve *“apenas três meses”*. Mudou-se para uma empresa de telecomunicações com a incumbência de *“prestar apoio aos clientes empresariais”*. Entretanto, conseguiu um emprego *“como assistente social numa unidade de cuidados continuados”*, passando *“a exercer a meio tempo na TMN e a meio tempo como assistente social na Lourinhã”*. Em maio de 2011 entrou *“para o Centro Novas Oportunidades como assistente técnica, como administrativa”* onde se manteve a exercer esta atividade *“até 31 de agosto do ano passado”*. Durante este período frequentou *“um curso de profissional de RVC e de mediadora de EFA e quando abriu este concurso”* concorreu e foi contratada como profissional de RVC. No caso da Carina, a conclusão da formação de base não garantiu a sua entrada no mercado de trabalho na área do serviço social, pelo que foi trabalhando em campos profissionais distintos, frequentou formação profissional que a conduziu à atividade de profissional de RVC, num registo que Le Boterf (2003) designa por navegação profissional. Carina investiu na aquisição de conhecimentos e de competências num campo profissional diferente da sua formação de base e também das experiências profissionais anteriores, no sentido de alcançar um emprego que lhe garantisse alguma estabilidade, ainda que fosse por pouco tempo.

Os profissionais de RVC que têm como formação de base licenciaturas via ensino possuem percursos profissionais caracterizados pelas experiências de professor nos níveis de ensino básico e secundário, e de formador no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Conceição fez *“estágio no ramo educacional”*, tendo sido *“sempre professora”*, estando *“sempre no 3º ciclo e secundário, no ensino da biologia e da geologia”*. Por seu lado, Sebastião começou *“aqui no Centro Novas Oportunidades de C. em maio de 2008 como formador de CLC [Cultura, Língua e Comunicação], a nível de secundário. Depois como as coisas correram bem, houve a possibilidade de fazer o tal concurso que houve de três anos”*, concorreu e foi contratado para desempenhar a atividade de profissional de RVC. Manuela, licenciada em História, via ensino, foi *“contratada embora como professora, mas para prestar serviços no Centro Novas Oportunidades”* *“como formadora”* nas áreas de *“Cidadania e Profissionalidade, Cultura, Linguagem e Comunicação, Linguagem e Comunicação, e Cidadania e Empregabilidade”*.

Três profissionais de RVC desempenharam anteriormente a atividade de técnico de diagnóstico e encaminhamento. Alzira desempenha a atividade de profissional de RVC há um ano num Centro Novas Oportunidades de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional. Contudo, quando foi contratada para este Centro *“não foi para esta função, foi para técnica de diagnóstico e encaminhamento”*, tendo desempenhado esta atividade durante *“dois anos”*. Rute iniciou o *“percurso profissional no Centro Novas Oportunidades de M. enquanto técnica de diagnóstico e encaminhamento e aí”* trabalhou *“durante sensivelmente um ano. Depois abriu uma vaga para profissional [de RVC]”*, concorreu e continuou *“na mesma escola (...) até 2011, até agosto”*. Posteriormente, foi para o Centro Novas Oportunidades de uma escola pública, onde se encontra a desempenhar a atividade de profissional de RVC *“desde novembro”* de 2011. Susana trabalhava numa instituição que tinha um Centro Novas Oportunidades e *“queria esta formação de adultos presente no (...) currículo”*, o que a levou a candidatar-se a este Centro, tendo sido aceite. Começou a trabalhar *“como técnica de diagnóstico, em substituição de uma colega que tinha saído para licença de maternidade (...) e depois passado cerca de um ano”* começou a desempenhar a atividade de profissional de RVC. Cabia ao técnico de diagnóstico e encaminhamento fazer o acolhimento dos adultos no Centro Novas Oportunidades e conduzir as etapas de diagnóstico e de orientação vocacional, que culminavam no encaminhamento (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio). O adulto podia ser encaminhado para o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais ou para ofertas educativas e formativas externas ao Centro, como é o caso de cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos de educação e formação de adultos (EFA), formações modulares certificadas, cursos de Português para falantes de outras línguas, formação em competências básicas, ensino recorrente, vias de conclusão do nível secundário de educação ao abrigo do Decreto-lei n.º 357/2007 de 29 de outubro, e cursos de especialização tecnológica (CET).

Oito educadores de adultos iniciaram o seu percurso profissional antes de concluírem a licenciatura, tendo começado a trabalhar em áreas diversas. Diana, quando concluiu o ensino secundário tornou-se *“empresária em nome individual”* e manteve uma *“loja mais ou menos durante cinco anos, primeiro com acessórios de moda e depois com artes decorativas”*, até ao *“último ano da faculdade”*. Carina começou *“a trabalhar com 17 anos como administrativa no Hospital Prisional S. João de Deus em Caxias, no*

laboratório de análises clínicas”. Por sua vez, Tomé refere que nem toda a “*experiência profissional decorreu no âmbito da atividade de ser professor*”, uma vez que “*anteriormente tinha estado numa fábrica como pintor de louça cerâmica na zona Oeste, em Alcobaça, onde morava*”. Referiu ainda que a seguir foi “*voluntário para a Força Aérea*” onde frequentou “*vários cursos de eletricidade e eletrónica*”, onde exerceu “*essas atividades no âmbito da própria instituição*”. Esteve “*em vias de continuar e ficar nos quadros da Força Aérea, mas depois de súbito, à última hora*” decidiu “*não ingressar nos quadros*”, tendo voltado à “*vida civil*”, dando continuidade ao seu processo de formação, licenciando-se em Filosofia.

Rosa começou a trabalhar nas férias “*com 17 anos a fazer um mês de apoio ao secretariado, umas férias de uma secretária*”, a seguir esteve “*na associação de atletismo de Lisboa durante seis meses. Isto ainda foi no término do 12º ano*” e depois candidatou-se “*a um lugar na EDP*”, trabalhou em “*contabilidade, contabilidade analítica, durante dois anos, era cumulativo com a universidade*”. Ângela começou a “*trabalhar de uma forma praticamente amadora numa empresa familiar e aí fazia um bocadinho de tudo, fazia secretariado, trabalhava nas máquinas, porque era uma metalomecânica, quando era necessário*”. Quando estava a frequentar o “*segundo ano da universidade, na licenciatura*” de Antropologia foi “*trabalhar para a Portugal Telecom*”, onde se manteve “*até ao fim da licenciatura*”. Célia residiu durante algum tempo num país de língua inglesa, e durante a frequência da licenciatura lecionou inglês: “*A minha atividade profissional, pelo menos a mais relevante, a primeira, foi como professora de Inglês. Isso foi quando estava a tirar a licenciatura de Psicologia*”. Sebastião também ingressou no mercado de trabalho durante a frequência da licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas Português-Francês: “*Comecei a trabalhar quando estava a fazer a minha primeira licenciatura, em 1999, no call center da TMN, no apoio a clientes*”. Soraia estava a “*fazer o curso de Psicologia*” quando começou a trabalhar num ATL “*numa associação de tempos livres em Alfama*”, onde fazia “*um bocadinho de tudo*”, desde ser “*monitora de tempos livres*”, desenvolver “*atividades com crianças*” e executar “*trabalho administrativo*”.

Estes oito educadores de adultos entraram precocemente no mercado de trabalho, em empregos indiferenciados, alguns ainda antes de iniciarem os estudos no ensino superior, dando início a percursos profissionais não lineares em termos de temporalidade. Alguns educadores de adultos como a Diana e a Rosa prosseguiram os

estudos no ensino superior, mesmo já estando inseridas no mercado de trabalho. Esta situação leva a que os percursos profissionais ainda sejam mais caracterizados pela heterogeneidade de experiências profissionais, reforçando a ideia de navegação profissional destacada por Le Boterf (2003).

CAPÍTULO VII

A ATIVIDADE DE PROFISSIONAL DE RVC

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais têm a sua génese em experiências desenvolvidas nos Estados Unidos da América e no Canadá após a II Guerra Mundial (Canário, 2006b; Farzad & Paivandi, 2000). Apesar do reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais se filiar numa tradição educativa humanista (Canário, 2006b), em Portugal, a sua implementação surge enquadrada em políticas públicas dirigidas à qualificação escolar de adultos, orientadas para a competitividade e produtividade, numa lógica de gestão de recursos humanos (Canário, 2006b; Cavaco, 2009c; Guimarães, 2010), que Barros (2012) designa por “emergência de processos de europeização das políticas educativas para o sector” (p. 193). Esta conceção prende-se com a acentuação da vertente de gestão de recursos humanos, influenciada pela perspetiva da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, visível nos documentos e discursos elaborados em torno da Iniciativa Novas Oportunidades.

Neste sentido, o enfoque no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais decorre, também, das políticas públicas de educação de adultos estarem fortemente centradas na certificação de adquiridos experienciais enquanto medida que contribui para o aumento da qualificação, o que alegadamente se traduz em benefícios em termos de inserção profissional e de mobilidade no mercado de trabalho (Iniciativa Novas Oportunidade, 2005). A nível das orientações políticas, Cavaco (2013) refere que a importância desta prática educativa é legitimada com o discurso que estabelece uma relação direta e linear entre o aumento da escolaridade e o impacto positivo na inserção e na mobilidade profissional dos adultos, com consequências benéficas para a competitividade da economia do país. Contudo, não é possível estabelecer uma relação direta e linear entre o aumento da escolaridade e a empregabilidade e promoção profissional (Canário, 2008). Os estudos de avaliação do impacto do processo de

reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, conduzidos por uma equipa de investigadores da Universidade Católica Portuguesa, são unânimes em apontar que os ganhos ao nível do emprego e da mobilidade profissional são muito limitados (Carneiro, 2009b).

Com a implementação do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais surgiram novos perfis de educadores de adultos. A pesquisa empírica centra-se no profissional de RVC, educador de adultos que promove nos adultos a reflexão sobre as experiências de vida e as aprendizagens, orientando-os na elaboração da história de vida, na explicitação dos adquiridos experienciais, e apoiando-os e acompanhando-os ao longo do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Neste capítulo, efetuamos uma descrição da atividade desenvolvida pelos profissionais de RVC, ao nível das atividades executadas e das responsabilidades assumidas.

O processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais alicerça-se na revalorização epistemológica da experiência. Considera-se que o indivíduo tem a capacidade de reelaborar as experiências, “integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa” (Canário, 2008, p. 112). Esta prática educativa baseia-se no pressuposto que há continuidade entre a experiência e a aprendizagem, isto é, “parte-se do princípio que as pessoas aprendem através da experiência” (Cavaco, 2009a, p. 607). Considera-se que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, em vários contextos, através de modalidades de educação formal, não formal e informal. Durante a fase de reconhecimento dos adquiridos experienciais, as experiências de vida são refletidas e reelaboradas, constituindo o “principal recurso para a realização do processo” (Cavaco, 2009a, p. 608). Ao longo da prática educativa do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, o profissional de RVC desempenha, essencialmente, três tipos de atividades, que mobilizam conhecimentos e saberes específicos, que agrupamos em três domínios e passamos a designar por atividades pedagógicas, atividades relacionais e atividades administrativas. As atividades pedagógicas dizem respeito às ações desenvolvidas no âmbito da condução dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, abarcando a informação sobre as várias etapas que estruturam o processo, a explicitação dos objetivos e as tarefas a desenvolver em cada etapa, a explicação das

metodologias utilizadas, nomeadamente a abordagem experiencial e o balanço de competências, a apresentação dos referenciais de competências-chave, e o acompanhamento e orientação ao longo do percurso educativo. As atividades relacionais reportam-se a ações que têm como objetivo assegurar e aumentar o envolvimento dos adultos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, incidindo no suporte, reforço motivacional, gestão do processo e do relacionamento entre os adultos e os formadores, e gestão de conflitos entre adultos e entre adultos e formadores. As atividades administrativas prendem-se com ações de natureza burocrática inerentes à implementação e operacionalização deste processo, nomeadamente o atendimento e acolhimento das pessoas que se dirigem ao Centro, a convocação dos adultos para as sessões, o controlo das presenças, o registo das ações, que são efetuadas na plataforma informática, também a impressão dos certificados e diplomas, e ainda a elaboração de atas.

7.1. Atividades pedagógicas

Em alguns Centros Novas Oportunidades, o profissional de RVC participa em ações de divulgação das atividades desenvolvidas pelo Centro junto de entidades da sociedade civil. Filipa intervém na dinamização de ações de informação sobre o trabalho desenvolvido pelo Centro:

“Começava por fazer um contacto prévio com vários locais onde nós íamos fazer a divulgação do nosso trabalho e do nosso centro, promovíamos sessões coletivas de informação sobre o que era o processo de RVCC, como é que se construía, a quem é que se destinava.”

Estas iniciativas ocorrem junto de empresas e de entidades da sociedade civil e são sobretudo orientadas para a prática do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. A divulgação e a informação sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais eram fundamentais, uma vez que esta prática educativa era nova, desconhecida por parte das empresas, de entidades da sociedade civil e das pessoas, em geral, e era inovadora ao nível das metodologias utilizadas e dos locais que a implementavam. Neste sentido, o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais era

desenvolvido por entidades de diferentes tipologias, tais como associações de desenvolvimento local, instituições particulares de solidariedade social, escolas públicas dos ensinos básico e secundário, escolas profissionais, centros de formação de gestão direta e de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional, empresas, associações empresariais, empresas municipais e autarquias.

Outra vertente do trabalho do profissional de RVC é a sua participação no diagnóstico e encaminhamento, etapa que se segue à inscrição do adulto no Centro. Até 2008, o técnico que orientava o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, numa fase anterior ao início deste processo realizava o diagnóstico e o encaminhamento dos adultos que se inscreviam nos Centros. Após 2008, a atividade de diagnóstico e encaminhamento passou a ser desempenhada pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio). Neste sentido, Sílvia refere que até ao início de 2008, desempenhava as atividades de diagnóstico e encaminhamento, e de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais:

“Na altura em que eu comecei, a função era misturada, nós fazíamos o trabalho de profissional de RVC, mas também fazíamos toda a parte de entrevistas porque em fevereiro de 2008, pelo menos no centro para onde eu fui, não havia distinção de funções. Depois foi criada a função de TDE [técnico de diagnóstico e encaminhamento].”

Contudo, após a criação da atividade profissional de técnico de diagnóstico e encaminhamento, em alguns Centros Novas Oportunidades, o profissional de RVC também desempenha funções de diagnóstico e encaminhamento de adultos. Carina concilia o reconhecimento e a validação de adquiridos experienciais com o diagnóstico e o encaminhamento, se bem que esta última atividade seja efetuada pontualmente: *“Para além disso, também quando é necessário faço diagnósticos, faço encaminhamentos quando se justifica, apoio ambos, embora a nossa TDE é que trata disso”*. Nestes casos, o profissional de RVC realiza entrevistas de diagnóstico, de forma a efetuar uma avaliação do perfil do adulto em termos de experiências de vida, percursos educativo e formativo, motivações, interesses e projetos de vida, e posteriormente delinea com o adulto o encaminhamento para uma oferta educativa. O profissional de RVC também pode ser solicitado pelo técnico de diagnóstico e

encaminhamento a participar no processo de orientação vocacional, dando a sua opinião informada quanto à adequabilidade do perfil do adulto para a prática educativa do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Neste sentido, a Francisca refere que:

“Ainda na fase de diagnóstico, muitas vezes damos apoio à técnica [técnica de diagnóstico e encaminhamento]. Imagine, chega aqui um adulto e a técnica fica com um pouco de dificuldade, será que a pessoa terá sucesso no RVCC? Será que o perfil é o mais adequado? Antes de a pessoa entrar em processo, pedimos-lhe uma narrativa de vida, e às vezes ajudo a técnica a fazer esse diagnóstico. Há essa ajuda à técnica.”

A decisão de deixar o adulto avançar no processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, e em função do trabalho desenvolvido avaliar o seu sucesso, ou de o encaminhar logo na fase de diagnóstico e encaminhamento para outra oferta educativa, é uma dificuldade com que o profissional de RVC se confronta, identificada por Cavaco (2009a). A dúvida relativamente ao sucesso do adulto no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais leva o profissional de RVC a participar no diagnóstico, e a coadjuvar o trabalho do técnico de diagnóstico e encaminhamento, nomeadamente através da solicitação de uma narrativa de vida e sua análise, como refere a Francisca. Neste sentido, a intervenção do profissional de RVC nesta etapa serve para assegurar que o adulto encaminhado para o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais reúne um conjunto de características indiciadoras de sucesso no processo.

Após o diagnóstico e encaminhamento, os adultos encaminhados para o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais são distribuídos por grupos, aos quais é atribuído um plano de sessões e respetiva calendarização: *“Quando temos os processos das pessoas e abrimos grupos, é com determinados horários, temos de fazer um cronograma de acordo com determinado horário, incluindo sessões de grupo e sessões individuais”* (Soraia). O contacto dos adultos para iniciarem o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é feito normalmente pelo profissional de RVC: *“contactamos as pessoas para uma primeira sessão, é uma primeira sessão de grupo e depois dinamizamos”* (Soraia).

O reconhecimento constitui a primeira fase deste processo, desenrola-se ao longo de um conjunto de sessões individuais e em grupo, como é referido por Soraia: *“Aqui as minhas funções são o acompanhamento de adultos, sessões individuais, sessões de grupo, nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências”*. A sessão que dá início a esta prática educativa caracteriza-se pela apresentação do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, pela explicitação da metodologia que vai ser utilizada e das atividades que vão ser desenvolvidas posteriormente: *“começamos por fazer uma apresentação aos adultos sobre o que é o processo de RVCC, qual é o objetivo deste processo...”* (Rute). Nessa sessão, o profissional de RVC aborda *“também os temas possíveis de uma autobiografia, temas, salvo seja, contextos de aprendizagem”* (Susana). Neste sentido, na primeira sessão de reconhecimento de adquiridos experienciais, o profissional de RVC explica, por um lado, o processo e, por outro lado, explicita as atividades inerentes às tarefas que vão ser desenvolvidas em sessões posteriores. A primeira sessão de reconhecimento de adquiridos experienciais centra-se fundamentalmente na apresentação do processo, sendo seguida por várias sessões de exploração dos percursos de vida dos adultos.

Após a sessão inicial de apresentação do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, as sessões seguintes são de desenvolvimento da história de vida, tal como é referido pela Rute:

“Depois começamos a trabalhar a história de vida, a desocultar as competências através de exemplos que nós damos, dependendo do nível de escolaridade (...) Depois pegamos nas histórias de vida, nas autobiografias que os adultos começam a construir e aí já incidimos diretamente na história individual de cada um com exemplos, com pedir que desenvolvam mais determinado tema porque ainda não está desenvolvido o suficiente para demonstrar as competências.”

As primeiras sessões são orientadas pelo profissional de RVC, e têm como foco a elaboração da história de vida: *“começamos sempre por ajudar na construção da autobiografia nas primeiras semanas”* (Berta). Esta prática educativa assenta na experiência de vida do adulto, constituindo *“a base de trabalho a partir da qual ele próprio e as equipas identificam, reconhecem, validam e certificam”* (Cavaco, 2012, p. 189) os adquiridos experienciais.

A elaboração da história de vida inicia-se com a rememoração das experiências de vida e com a reflexão das aprendizagens efetuadas em contextos educativos não formais e informais. No âmbito da escrita da história de vida, exploram-se experiências de vida ligadas essencialmente aos contextos profissional, social e formativo. Dalila refere que *“na lógica de orientar os adultos”* nesta fase, o profissional de RVC faz *“também algumas pesquisas para depois dar algumas dicas, algumas sugestões também para os adultos refletirem”*. O profissional de RVC tem de conseguir colocar-se no lugar do adulto, tarefa nem sempre fácil quando as situações abordadas são desconhecidas e sobre as quais não tem qualquer tipo de referência (Cavaco, 2009a).

No decorrer das sessões de reconhecimento, individuais e em grupo, o profissional de RVC desempenha uma grande diversidade de atividades de caráter pedagógico. Dalila refere que a *“principal missão é orientar o adulto a evidenciar as competências”*. A referência à orientação e ao acompanhamento dos adultos ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais está presente em todas as narrativas sobre a atividade profissional dos profissionais de RVC. O adulto é levado a refletir sobre as suas experiências de vida, a distanciar-se da ação e a implicar-se na tarefa (Cavaco, 2009a), sendo acompanhado pelo profissional de RVC neste processo.

Nestas sessões, o profissional de RVC vai *“trabalhar ao nível das histórias de vida, de permitir que a pessoa através do desenvolvimento de textos, com atividades de balanços de competências preparados para tal, que a pessoa consiga ir ao seu interior, às suas experiências passadas e encontrar as suas aprendizagens”* (Rebeca). A identificação e a apropriação dos adquiridos experienciais têm subjacente uma dimensão de autoavaliação, traduz-se num trabalho metacognitivo, em que o adulto analisa as experiências de vida com valor formativo. A utilização da abordagem experiencial na fase de reconhecimento possibilita a reflexão sobre as experiências de vida, os saberes e os conhecimentos adquiridos em contextos de educação não formal e informal, passíveis de serem evidenciados e reconhecidos. A elaboração da história de vida permite ao adulto uma maior autonomia na produção e análise do seu relato autobiográfico, ajudando-o a apropriar-se do sentido de momentos-chave do seu percurso de vida (Farzad & Paivandi, 2000). Na fase de reconhecimento, o profissional de RVC efetua a gestão das sessões individuais e em grupo, no decorrer das quais

assume uma postura de animador, ao promover a reflexão acerca das experiências de vida, a discussão e a interajuda entre os adultos (Cavaco, 2009a).

A reflexão dos adultos sobre os seus percursos de vida permite-lhes identificar adquiridos e saberes obtidos por via da experiência. A identificação das potencialidades e dos saberes, muitas vezes desconhecidos ou mesmo desvalorizados por serem adquiridos através da experiência, tem lugar através de um processo de auto-reconhecimento, que vai influenciar de forma positiva a autoconfiança e a autoestima (Cavaco, 2009a). Neste sentido, o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, ao promover a reflexão sobre a experiência, tem um efeito educativo, indo muito além da dimensão de certificação.

De acordo com os estudos de avaliação do impacto do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais conduzidos por uma equipa de investigadores da Universidade Católica Portuguesa, este processo traduziu-se numa experiência enriquecedora do ponto de vista pessoal, desenvolveu competências relacionais de cooperação, trabalho em grupo e novas sociabilidades, potenciou a aquisição de competências formais ao nível das novas tecnologias de informação e comunicação e de competências culturais com ênfase na promoção do gosto pela leitura, e inculcou a apetência para continuar a aprender (Carneiro, 2009a; Carneiro, 2009b).

Em 2004 e em 2007, em dois estudos realizados pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE), verificou-se que o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais tinha benefícios ao nível de algumas dimensões pessoais de carácter subjetivo tais como o autoconhecimento, a autoestima, a autovalorização do indivíduo, e também ao nível da reconstrução de projetos profissionais (CIDECE, 2004, 2007). Cavaco (2009a), numa investigação que realizou utilizando o estudo de caso territorial em cinco concelhos do Baixo Alentejo, verificou que o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais “ao colocar em evidência e valorizar os saberes e competências” (p. 624), potencia a “reconstrução de uma auto-imagem positiva” (p. 624) e tem efeitos positivos ao nível da motivação, da autoestima e da redefinição de projetos de vida.

O relatório publicado pelo Conselho Nacional de Educação em 2011 sobre o estado da educação elenca como um dos aspetos positivos do processo de reconhecimento,

validação e certificação de adquiridos experienciais, a “reconciliação dos adultos pouco escolarizados com os percursos de educação e formação, por via da valorização da sua experiência de vida” (CNE, 2011, p. 155). Lopes (2011) refere que o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais conduziu ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de predisposição para aprender, ao aumento de competências de literacia ao nível da leitura, escrita e oralidade em língua materna, e a uma maior utilização do computador e da *internet*, em consequência do desenvolvimento de conhecimentos na área das tecnologias de informação e comunicação. De acordo com Salgado (2011), o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais teve um impacto relevante ao nível do aumento da autoestima, do desenvolvimento de um sentimento de realização e valorização pessoal, da promoção de uma maior capacidade de comunicação, da melhoria no estabelecimento de relações interpessoais, do aumento da importância atribuída à leitura e à escrita, de um maior envolvimento nas práticas escolares e de aprendizagem dos filhos, e da melhoria na qualidade da relação com os professores e com a escola. Também Aníbal (2014), numa investigação realizada com doze adultos que concluíram o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, refere que esta prática educativa conduziu à “expansão da visão do mundo e da compreensão cultural” (p. 277), e despoletou a “vontade de prosseguir estudos e/ou formação profissional, assim como o reforço da vontade de saber mais” (p. 299). De uma forma geral, o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais provocou nos adultos a mobilização de recursos individuais, “no sentido da mudança, da aprendizagem e da autonomia” (Aníbal, 2014, p. 275).

À medida que se desenrola a elaboração da história de vida, o profissional de RVC vai fazendo a articulação entre os adquiridos experienciais e as competências que vêm referidas nos referenciais de competências-chave: *“Depois de eles já terem a autobiografia mais ou menos estruturada, nós começamos a dar indicações das competências que eles vão precisar de integrar para depois irem para os formadores”* (Berta).

O processo de reconhecimento de adquiridos experienciais foca-se na análise da experiência de vida dos adultos, na indução das suas competências e na comparação com as do referencial de competências-chave (Cavaco, 2009a). Alzira refere que o profissional de RVC vai, juntamente com o adulto, desenvolver “o trabalho todo de

reconhecimento das experiências, no sentido das experiências que o adulto teve, vivenciou toda a sua vida, tanto as competências formais como as competências não formais”, através da análise do *“percurso pessoal, analisando o percurso profissional, formativo, social, que a pessoa teve ao longo da sua vida, pegar nisso e adequar ao referencial (...) e transformar em créditos*”. A maior parte do trabalho que o profissional de RVC desenvolve com o adulto é feita *“de forma individualizada*”, no sentido de *“ver o adulto como pessoa, ver o adulto como um indivíduo e conseguir rodear o adulto da sua história de vida”* refere Antónia. Neste sentido, Cavaco (2007) refere que a principal função do profissional de RVC assenta na fase do reconhecimento de adquiridos experienciais, ao explorar os percursos de vida de cada adulto, de forma a evidenciar as competências do referencial, motivar e envolver os adultos em processos de reflexão, autoanálise, auto-reconhecimento e autoavaliação.

Neste processo de análise das experiências de vida, o profissional de RVC pode *“criar instrumentos que facilitem a desocultação de competências”* (Antónia). Antónia refere que *“para além dos instrumentos que a ANQ disponibilizava para o básico”*, elaborava *“instrumentos que articulassem a história de vida com a matemática, matemática com a linguagem e comunicação”*. No processo de nível secundário, a Antónia desenvolve *“estudos de caso, metodologias mais práticas, exercícios mais práticos de reflexão, de desocultação de competências mais familiares, mais pessoais ou mais profissionais”*. A conceção e a reformulação de instrumentos de mediação por parte das equipas constituem um domínio fundamental para garantir a eficácia do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

Quando a história de vida engloba um conjunto significativo de adquiridos experienciais passa a chamar-se Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, comumente designado por PRA: *“o nosso papel aqui é muito de motivar, de orientar, de ajudar a desenvolver esta sua história de vida, que depois, posteriormente vai dar origem ao portefólio.”* (Rebeca). O profissional de RVC tem a *“responsabilidade de acompanhar o adulto na construção do portefólio no que diz respeito mais à organização, à estrutura, à formatação”* (Carolina). O trabalho de orientação e acompanhamento da elaboração das histórias de vida e dos portefólios reflexivos de aprendizagens é feito em sessões individuais e em sessões em grupo: *“nós trabalhamos em grupo com os adultos e em atendimentos individuais”* (Berta).

Os adultos têm sessões com o profissional de RVC e com os formadores em momentos diferentes do processo. Após o desenvolvimento da história de vida, os adultos começam a trabalhar com os formadores. Para que este trabalho se desenrole de forma eficaz, o profissional de RVC analisa o perfil dos adultos: *“nós temos a missão de recolher o perfil dos adultos para depois também transmitirmos um bocadinho esse perfil aos formadores”* (Dalila). O processo de reconhecimento de adquiridos experienciais assenta na reflexão sobre as aprendizagens realizadas, essencialmente em contextos educativos não formais e informais. Estas aprendizagens são evidenciadas na história de vida, elaborada em suporte informático. O profissional de RVC, logo no primeiro contacto que estabelece com os adultos, efetua uma primeira análise que vai incidir sobre a diversidade das experiências de vida, o grau de desenvolvimento de competências de expressão oral e escrita, e o domínio de tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente o grau de autonomia na utilização de ferramentas de processamento de texto e de pesquisa na *internet*. Neste sentido, Sebastião refere que na primeira sessão *“em que há esse quebrar do gelo”*, verifica *“logo à partida quem é que tem de facto mais potencial para ir mais depressa, digamos assim, a nível de desenvoltura na escrita, no computador”*. A análise é efetuada a partir do contacto do profissional de RVC com os adultos no decorrer das primeiras sessões, através do acompanhamento das atividades desenvolvidas. Posteriormente, o profissional de RVC reporta o resultado da sua avaliação aos formadores, para que eles possam ajustar os materiais pedagógicos e a linguagem às características e experiências de vida dos adultos.

Quando os adultos começam a trabalhar com os formadores, o acompanhamento realizado pelo profissional de RVC passa a ser mais pontual:

“Quando as competências estiverem mais ou menos feitas, eles integram então os grupos para o reconhecimento e formação complementar e nessa parte eu saio um bocadinho de plano. Vou acompanhando quando eles precisam de alguma coisa, nas dúvidas, mas estão diretamente com os formadores. Depois no final da formação complementar, eles voltam a estar novamente comigo.” (Berta)

O profissional de RVC dá *“apoio às áreas, aos formadores e na elaboração do trabalho”* (Adriana). A função dos formadores é vista como tendo uma natureza mais instrumental: *“o objetivo deles [formadores], de facto, é chegar ao portefólio e quase*

que cruzar aquilo com a matriz de competências, do referencial, e perceber se lá estão ou se lá não estão” (Alzira). Os formadores asseguram, essencialmente, a validação dos adquiridos experienciais, comparando-os com as competências referidas no referencial de competências-chave. Os formadores são avaliados pelos profissionais de RVC como tendo *“um contacto muito mais pontual e muito mais distanciado”* (Alzira) com os adultos em processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Os formadores começam por descrever e explicar aos adultos em processo, o referencial de competências-chave, os adquiridos experienciais que têm que explicitar e fazer evidenciar na história de vida. A postura dos formadores é *“muito mais técnica, é de análise das competências, validação e orientações para chegar àquele objetivo”* (Carolina).

O objetivo central do profissional de RVC é ajudar o adulto a identificar os adquiridos experienciais com base no percurso de vida, e a estabelecer articulações com as competências do referencial de competências-chave (Cavaco, 2009a). A validação dos adquiridos experienciais é uma tarefa atribuída pelos profissionais de RVC aos formadores. Não obstante, o profissional de RVC não se exclui de participar nesta atividade: *“Os formadores é que validam, mas o profissional de RVC também tem o seu papel, a sua opinião na validação dessas competências”* (Carolina). Neste sentido, o profissional de RVC intervém na fase de validação, ao elaborar, com os formadores, um parecer sobre os adquiridos experienciais evidenciados ao longo do processo (Cavaco, 2007, 2009a). Uma vez que o profissional de RVC tem um conhecimento profundo e bastante global sobre os adquiridos experienciais de cada um dos adultos em processo, o seu contributo é importante para o processo de reconhecimento e validação.

O profissional de RVC é o técnico que acompanha o adulto ao longo de todo o processo, desde que o inicia até ao dia em que obtém a certificação. O acompanhamento e apoio ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, proporcionado pelo profissional de RVC, são explicitados por Rebeca quando refere:

“Eu costumo dizer aos candidatos que estou desde o dia um até ao dia final, e que vou estar a acompanhá-los em todas as fases, vou estar a ajudá-los a desenvolver a história de vida, e que vou ajudar a compilar depois todos os trabalhos, todas as informações que depois a equipa de formadores lhes irá pedir.”

O acompanhamento é uma postura adotada pelo profissional de RVC, presente ao longo do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. A postura de acompanhamento caracteriza-se por uma forte dimensão relacional, presente quando o profissional de RVC mostra disponibilidade e respeito, ouve o adulto de forma empática e o encoraja a refletir sobre as suas experiências de vida e a elaborar a sua narrativa de vida. O acompanhamento torna-se indispensável para o sucesso do processo, na medida em que ajuda os adultos a ultrapassarem as dificuldades sentidas ao nível da identificação das aprendizagens com valor formativo, da apropriação dos adquiridos experienciais, da elaboração da narrativa de vida e da indução das competências (Cavaco, 2010).

O processo de validação de adquiridos experienciais culmina com a realização de uma sessão de júri, durante a qual o adulto apresenta o portefólio perante um júri constituído pela equipa técnico-pedagógica que o acompanhou (profissional de RVC e formadores) e por um avaliador externo. A preparação para a sessão de júri é realizada pelo profissional de RVC:

“Quando o adulto tem as competências todas, e está pronto a ir a júri, o que é que também fazemos? Reunimos com ele, organizamos o seu portefólio, preparamos um PowerPoint para a apresentação na sessão de júri, aquele trabalho preparatório para a sessão de júri também é feito pela profissional [de RVC]. No dia da sessão de júri também estamos na sessão com eles.” (Francisca).

Neste sentido, o profissional de RVC é perspectivado como “*um técnico que tem uma função central, digamos assim, ou uma função mais global, na dinamização do processo*” (Inês). Inês acrescenta que o profissional de RVC “*tem uma ligação mais estreita com o adulto e mais inicial (...) que o ajuda a desocultar e a descobrir as suas experiências de vida significativas em termos de aprendizagens, o ajuda a ir à procura*”. O profissional de RVC desenvolve um papel extremamente importante em todas as fases do processo e desempenha um conjunto vasto de atividades (Cavaco, 2009a).

Em alguns Centros, os profissionais de RVC encontram-se divididos em função do nível de certificação dos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Neste sentido, os profissionais de RVC acompanham adultos somente de nível básico ou de nível secundário. Joaquim conta que “*como profissional [de RVC]*

[tem] candidatos que pretendem fazer a equivalência ao 9º ano, ver reconhecidas as suas qualidades e competências com o 9º ano”. Também Daniel, a trabalhar no mesmo Centro Novas Oportunidades que o Joaquim, refere que “*mesmo como profissional de RVC [esteve] sempre no nível secundário, nunca básico*”. Contudo, noutros Centros, o mesmo profissional de RVC acompanha adultos em processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais de nível básico e de nível secundário. Soraia refere que acaba “*por dinamizar, tanto grupos de básico como de secundário*”, acompanhando “*pessoas em processos de reconhecimento de nível básico como de nível secundário*”. A divisão dos profissionais de RVC pelo nível de certificação, que ocorre em alguns Centros, encontra-se ligada a processos de organização do trabalho, centrados na especialização e no aumento de eficácia, traduzida pelo desenvolvimento do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais num período temporal mais curto, sem descurar a qualidade. Como os referenciais de competências-chave de nível básico e de nível secundário são distintos, com diferentes graus de complexidade, a existência de profissionais de RVC dedicados exclusivamente a um dos níveis de certificação contribui para uma maior eficácia da organização e do desenvolvimento dos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

7.2. Atividades relacionais

O acesso à experiência e aos adquiridos através da experiência é um processo complexo e difícil para os atores envolvidos (Cavaco, 2009a). No caso dos adultos pouco escolarizados, este acesso comporta dificuldades acrescidas, uma vez que são pessoas que interiorizaram ao longo da vida os estigmas sociais associados a uma escolaridade reduzida e à desvalorização ou baixo reconhecimento das profissões que exerceram (Cavaco, 2013). Roberta refere que “*são muito importantes as competências de relacionamento interpessoal, as competências de comunicação também, a gestão de conflitos, a capacidade de resistir à frustração e a empatia que se cria com as pessoas*”. Esta profissional de RVC considera estas características fundamentais “*porque muitos dos candidatos vêm com um bocadinho de receio de falhar novamente, de não conseguir, têm algum receio em exporem a sua vida*”. Cavaco (2013) refere que os

adultos pouco escolarizados tendem a subestimar as capacidades e os conhecimentos que possuem, uma vez que como estes resultam de processos de aprendizagem experiencial, tendem a considerar que as outras pessoas também podem adquirir saberes idênticos, o que contribui para a sua desvalorização. Neste contexto, o profissional de RVC desempenha um papel importante ao nível da prestação de apoio e suporte, de forma a evitar que os adultos se sintam intimidados pela linguagem e terminologias utilizadas, nomeadamente ao nível dos referenciais de competências-chave, reforçando a sua continuidade no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. A terminologia utilizada neste processo, distinta do modelo escolar, que engloba palavras como reconhecimento, validação, competência, referencial ou portefólio, está na génese de algumas das dificuldades sentidas pelos adultos, que podem comprometer o seu sucesso (Cavaco, 2009a). Neste processo, o trabalho de acompanhamento que o profissional de RVC desenvolve é fundamental: *“Mas nós, profissionais [de RVC], como temos aquele primeiro contacto com os adultos, é connosco que eles estabelecem aquele vínculo afetivo, digamos assim, um bocadinho mais forte, é um bocadinho diferente”* (Roberta).

Também a indução das competências, a partir dos relatos dos adultos, constitui uma tarefa difícil uma vez que o que cada adulto diz reporta-se a um saber que decorre da ação e as competências do referencial seguem outra lógica, a dos saberes teóricos e baseados em conteúdos (Cavaco, 2009a). Alzira refere que é *“trabalhando as motivações do candidato, fazendo com que ele nunca desmotive, trabalhando as expectativas”*, de modo *“a pessoa perceber que mesmo que não consiga validar totalmente, ou mesmo que não seja uma certificação fácil e rápida, tem de trabalhar para isso, tem de se sacrificar para isso”*. Antónia acentua que o *“acompanhamento individualizado do adulto”* é como que um traço comum do trabalho que é desenvolvido. O acompanhamento constitui um contributo importante para o trabalho de enunciação, de reflexividade e reinterpretação das experiências de vida. Neste sentido, o indivíduo reconstrói-se quando é capaz de transformar uma ação vivida numa ação apropriada (Clénet, 2012).

A Dalila salienta que uma componente importante do seu trabalho abrange *“a parte psicológica de puxá-lo para cima”*, referindo-se ao trabalho de reforço e motivação que é necessário desenvolver junto dos adultos. Neste sentido, o profissional de RVC mobiliza saberes e competências de carácter marcadamente relacional, de

acompanhamento e de apoio aos adultos. Rosa refere que *“em termos do acompanhamento que se faz é só trazer mais alguns critérios para dentro da relação, porque isto tem que ser tudo, tudo baseado na relação, para ser um trabalho de qualidade”*, o que denota uma grande proximidade entre os profissionais de RVC e os adultos envolvidos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Rosa também assinala que o trabalho que desenvolve tem o objetivo *“de contribuir para ajudar as pessoas a crescer em termos pessoais, em termos de autoestima”*. Neste sentido, a imagem que a Rosa tem sobre si própria está associada à componente relacional: *“A minha autoimagem está muito ligada àquilo que eu trabalho na relação com o outro”*. Os profissionais envolvidos nos processos de reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais detêm uma função essencial ao nível da valorização dos adquiridos do indivíduo, de promoção da sua autoestima e autoimagem, de auxílio à consciencialização e explicitação das aprendizagens efetuadas (Pires, 2007).

Dalila refere que o profissional de RVC tem *“algumas capacidades de relacionamento interpessoal, alguma inteligência emocional”*, que mobiliza em situações em que *“as pessoas muitas vezes chegam alteradas derivado a muitas situações e também acabam por desabafar muito connosco”*, levando-a a afirmar: *“Nós temos uma função também quase de psicólogo e, ao mesmo tempo, uma função técnica”*. Neste sentido, a Francisca refere: *“acabamos por ser os seus psicólogos. Há pessoas que vêm ter comigo e há sessões em que acabamos por não falar nada do trabalho propriamente, e a pessoa vem desabafar apenas”*. O profissional de RVC desenvolve atividades de apoio, suporte e motivação dos adultos, com uma forte componente relacional, o que leva Barros (2011) a falar em psicologização deste processo. Não obstante, estas dimensões de prestação de apoio, suporte e motivação são importantes para implicar e responsabilizar o adulto, promover o auto-reconhecimento e a autoconfiança. Na mesma linha, Sebastião afirma que o profissional de RVC *“sabe ser um ombro amigo e ser aquela pessoa em que não é hora de atendimento, já são 10h da noite, vou-me embora, mas se calhar fico até às 11h porque aquela pessoa precisa de me ouvir”*.

Esta dimensão relacional do trabalho desempenhado pelo profissional de RVC consubstancia-se na capacidade de escuta do adulto, de forma a captar os elementos necessários ao reconhecimento e à validação de adquiridos experienciais. Neste sentido, *“as competências sociais nesta função são fundamentais. A capacidade de ouvir o*

outro. A assertividade é importante também em determinados momentos. Ser capaz de criar uma relação empática” refere a Inês. A capacidade de ouvir de forma empática o adulto e a abertura ao diálogo que caracterizam a postura de acompanhamento adotada pelo profissional de RVC, constituem dimensões presentes nas situações educativas em geral, e no caso desta prática educativa torna-se estruturante, pelo facto de se tratar de um processo novo e desconhecido para o adulto. Para além disso, estas dimensões assumem um papel muito importante quando o profissional de RVC explicita as atividades a desenvolver, fomenta a rememoração das experiências de vida, ajuda o adulto no processo de construção da sua narrativa e orienta a sua reflexão (Cavaco, 2010). Neste sentido, o profissional de RVC desenvolve um trabalho que Aguiar (2013) designa de mediação formativa.

Outras competências de carácter relacional e social referidas são “a *capacidade de organização, a empatia*” e o “*espírito de equipa*” (Berta), “*saber comunicar, saber estar atento às pessoas*” (Soraia), “*capacidade de liderança e a capacidade de mediação*” (Manuela), “*saber ouvir*” (Carlota), “*trabalhar em equipa*” (Rute), “*motivar*” e “*saber lidar com uma série de situações conflituosas*” (Rebeca), “*orientar*” e “*saber gerir alguns conflitos*” (Daniela), “*ajudá-los a lidar com toda a frustração inerente a algumas fases do processo*” (Sílvia), “*suporte, mediação de conflitos, desenvolvimento pessoal*” (Carina), “*saber lidar com diversos tipos de pessoas e que nos trazem imensas problemáticas*” (Tânia). O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é uma prática educativa recente, inovadora e complexa, ao nível das metodologias utilizadas e da gestão das relações interpessoais e das emoções que se geram no decorrer da rememoração das experiências de vida e da escrita da narrativa (Cavaco, 2009a). Ao lidar com as exigências do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, o profissional de RVC adota, também, uma postura de mediador interpessoal (Aguiar, 2013). Esta postura encontra-se, ainda, presente quando o profissional de RVC intervém “*na própria gestão da equipa de formadores, que acaba por conhecer o adulto de uma forma também mais compartimentada, forçosamente pelas especificidades das suas áreas*”, como refere Inês.

A atividade desenvolvida pelos profissionais de RVC pode integrar-se no domínio que Demailly (2008) designa de atividades de relação, caracterizadas pela exigência de competências relacionais. As competências de natureza relacional desempenham um papel de extraordinária importância neste processo, uma vez que são fundamentais quer

ao nível do auto-reconhecimento, quer ao nível do hetero-reconhecimento, numa primeira fase quando o profissional de RVC intervém na orientação da escrita da narrativa autobiográfica e, numa segunda fase, quando participa na indução das competências a partir do relato produzido pelo adulto (Cavaco, 2009a).

Os profissionais de RVC reivindicam uma imagem sobre si centrada essencialmente na componente da relação. Encaram a sua atividade profissional como estando fortemente focalizada na prestação de apoio e de suporte ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Os profissionais de RVC veem-se, por um lado, como dinamizadores e orientadores das atividades e tarefas que estruturam o processo e, por outro lado, como mediadores e prestadores de apoio e de motivação, de forma a evitar que os adultos abandonem o processo ou que este se prolongue no tempo.

7.3. Atividades administrativas

A dinâmica de funcionamento e a organização do trabalho não é uniforme em todos os Centros Novas Oportunidades. Em alguns Centros, o profissional de RVC desempenha um leque diversificado de atividades de carácter administrativo. Neste sentido, cabe ao profissional de RVC fazer o acolhimento dos adultos e inserir os dados da ficha de inscrição no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO): *“Faço o acolhimento das pessoas, aqui faço também a nível do acolhimento inicial, a inscrição. Depois faço o lançamento dos dados na base de dados, no SIGO, na base de dados nacional”* (Rosa). As atividades administrativas, que Loureiro (2005) designa por trabalho burocrático, incluem elaborar *“as atas semanais”* (Dalila), *“o atendimento telefónico”* (Berta), *“o atendimento ao público”* (Carina), *“fazer o arquivo de toda a documentação dos candidatos”* (Filipa), *“fazer relatórios para o IEF”* (Ângela), *“organizar as sessões de júri”* (Mariana), e *“a seguir à sessão de júri vem outra vez o SIGO, para se lançar todo o procedimento e para se fechar o processo do candidato e se imprimir o diploma e o certificado”* (Francisca).

Em alguns Centros, o profissional de RVC executa tarefas administrativas ligadas ao desempenho da função de formador: *“Nós temos que fazer, inserir no SIGO, os*

sumários dos formadores (...) nós temos que levar as folhas de sumários quando estão marcadas as sessões, nós é que levamos a folhinha para os formadores e para os adultos assinarem” (Dalila). Susana acrescenta: *“Essa questão de ser administrativa é isso mesmo, é a questão de nos pedirem para lançar ações no lugar deles [formadores], preencher os seus comentários na ata de validação”*. No entanto, estas atividades são encaradas como não fazendo parte das suas funções. Como tal, são suscetíveis de provocar conflito de papéis, como deixa antever Dalila: *“A sessão é com os formadores, deveria ser o formador. Aí está-se a criar um bocadinho a ideia que nós somos administrativos e acho que não é bem esse o nosso papel”*. Há Centros Novas Oportunidades que possuem técnicos administrativos que executam as tarefas de cariz administrativo. A inserção dos sumários das sessões no SIGO, o atendimento de quem se dirige pela primeira vez ao Centro Novas Oportunidades, e o contacto com os adultos que frequentam o Centro são tarefas executadas pelos técnicos administrativos. Contudo, quando os Centros Novas Oportunidades não possuem técnicos administrativos, essas tarefas são atribuídas aos profissionais de RVC, mesmo quando estas não lhes reportam diretamente. Berta refere que:

“...nós tínhamos duas funcionárias, uma de manhã e a outra para o período da tarde. Entretanto não houve renovação de contrato, portanto nós temos de assegurar sempre a parte administrativa aqui de manhã. Atendemos os adultos quando os adultos nos chegam, explicamos as dúvidas que eles nos pedem, depois damos a ficha de inscrição...”

A execução de tarefas administrativas, sobretudo aquelas que estão ligadas ao desempenho da função dos formadores, é sentida pelos profissionais de RVC como contribuindo para a menorização da sua função no Centro Novas Oportunidades. Se por um lado, a atividade de profissional de RVC é vista como sendo crucial ao processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, dela dependendo o sucesso deste processo, por outro lado, a atribuição a estes profissionais de tarefas administrativas que não lhes reportam diretamente, contribui em grande medida para desvalorizar a sua função. Para além disso, o desempenho de atividades de natureza administrativa consome tempo que podia ser investido na realização de trabalho pedagógico com os adultos: *“perdemos muito tempo a fazer essa parte administrativa, temos uma pessoa administrativa, mas não está 100% aqui connosco. Por isso, acaba por termos menos tempo para os candidatos”* (Tânia). Uma parte das atividades

desempenhadas pelo profissional de RVC é de “caráter normativo, burocrático, administrativo” (Loureiro, 2005, p. 179), o que leva a Rosa a referir que “*este trabalho tem muitas tarefas administrativas, é surreal isto*”.

A realização destas atividades reduz o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais a uma dimensão técnico-burocrática, descurando-se a dimensão política e relacional (Cavaco, Alves, Canário & Guimarães, 2015). Estes autores referem que estes mecanismos são responsáveis pela perda de tempo das equipas, por pressões e tensões, para além de se correr o risco de olvidar a centralidade do adulto e da sua experiência no processo, devido ao elevado consumo de tempo com estas tarefas.

Podemos considerar que algumas das atividades administrativas realizadas pelos profissionais de RVC têm uma dimensão de regulação e de controlo, exercida pela tutela. A introdução de dados no SIGO referentes às ações que têm lugar ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais permite controlar o trabalho das equipas à distância (Cavaco, Alves, Canário & Guimarães, 2015). Neste sentido, a tutela criou mecanismos eficazes de avaliar à distância e em tempo real, o desempenho dos Centros ao nível do cumprimento das metas contratualizadas. Uma parte das atividades administrativas realizadas pelos profissionais de RVC faz parte dos mecanismos de controlo e de regulação instituídos pela tutela, “enquadrados num sistema difuso e complexo” (Cavaco, Alves, Canário & Guimarães, 2015, p. 404).

A atividade de profissional de RVC é caracterizada por três dimensões: pedagógica, relacional e administrativa. Estas três dimensões da atividade de profissional de RVC são interdependentes, estão em relação permanente durante o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, de forma análoga ao que acontece com o reconhecimento e a validação, que ocorrem em articulação um com o outro.

CAPÍTULO VIII

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE ADULTOS: DIVERSIDADE E COMPLEXIDADE

Neste capítulo aborda-se a identidade profissional dos educadores de adultos a trabalharem em processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, a partir da análise dos discursos produzidos durante as entrevistas biográficas. Tendo em linha de conta que a identidade é “a história de si mesmo, que cada um se conta” (Kaufmann, 2005, p. 131), parte-se da conceção de identidade profissional como resultando de processos de socialização em diferentes contextos, ao longo de um determinado período de tempo. Considera-se que a identidade profissional é construída a partir das transações que o indivíduo realiza consigo próprio e com elementos do contexto social onde está inserido e com o qual interage. Ancorando-nos na conceção de Dubar (1997b), a identidade profissional é analisada como sendo, por um lado, o resultado de um processo biográfico, em que o indivíduo constrói a imagem de si a partir de um conjunto de atos de pertença, e, por outro lado, é o resultado de um processo relacional, a partir das identificações que resultam das relações que são estabelecidas com as instituições e com os atores dos vários contextos sociais por onde se movimenta. Parte-se, também, da conceção de que a identidade profissional não é imutável, mas, ao invés, é construída e reconstruída a partir das socializações que vão ocorrendo num ambiente caracterizado pela incerteza (Dubar, 1997b). Neste estudo, a identidade profissional é analisada como sendo a forma como os educadores de adultos se veem a si próprios e ao trabalho que realizam, os significados que atribuem e as representações que construíram relativamente à sua trajetória biográfica nos contextos socioprofissionais que trilharam.

8.1. Fragmentação da identidade profissional dos educadores de adultos

Considerando que as trajetórias individuais podem ser consideradas do ponto de vista objetivo como uma sequência de posições “num ou mais campos de prática social” (Dubar, 1998b, p. 73) e do ponto de vista subjetivo como uma história pessoal “cujo relato atualiza visões do mundo e de si” (p. 73), e que ambos os pontos de vista interferem nos “usos múltiplos da noção de identidade” (p. 73), iremos, a partir dos discursos dos profissionais de RVC, analisar a forma como estes educadores de adultos se veem a si próprios e vivem o trabalho.

De uma forma geral, os discursos dos profissionais de RVC evidenciam uma identidade profissional cujo processo de construção resultou das socializações escolares e profissionais que tiveram lugar ao longo dos seus percursos biográficos. Neste sentido, a identidade profissional de alguns profissionais de RVC começou a ser construída durante os processos de socialização que tiveram lugar durante a frequência da formação de base. Em outros casos, a identidade profissional resulta de processos de socialização que ocorreram durante o desempenho da atividade de profissional de RVC, de processos de formação que tiveram lugar em contextos de educação formal, mas sobretudo em contextos de educação não formal e informal. A formação experiencial (Josso, 1991) e a autoformação (Pineau, 2009) foram os principais processos formativos através dos quais estes profissionais aprenderam a desempenhar a atividade de profissional de RVC. A influência da formação de base e dos contextos de trabalho na construção da identidade profissional tem sido evidenciada por diversos autores. Neste sentido, Tavares (2007) refere que a identidade profissional dos técnicos de cardiopneumologia começa a ser construída nas instituições escolares onde ocorre a formação formal, passando posteriormente para os contextos onde decorrem as práticas profissionais. Gravé (2009a, 2009b), em relação à identidade profissional dos formadores, menciona diversas lógicas identitárias que advêm de processos de socialização profissional anteriores. Abreu (2001), a propósito da identidade profissional dos enfermeiros, refere que esta é diferente consoante o contexto em que decorre a prática profissional. Neste sentido, os enfermeiros que trabalham em contexto comunitário desenvolvem uma identidade profissional psicossocial, orientada para a relação e para o cuidar. A identidade profissional dos estudantes de enfermagem e dos

enfermeiros que trabalham em contexto hospitalar está mais associada a aspetos médicos e de valorização da aquisição de saberes técnicos do campo da medicina.

Para a construção da identidade profissional contribui a incorporação de saberes profissionais e processos de socialização secundária (Gentili, 2005) que têm lugar quando o indivíduo integra grupos sociais formais e informais, o que acontece nos contextos de trabalho. No entanto, no estudo que se apresenta, há um grupo de profissionais de RVC para quem a identidade profissional aparenta estar indefinida, e tanto a formação de base como os contextos profissionais parecem ter um papel pouco relevante na sua construção. Denominámos esta configuração identitária de “nómadas”, uma vez que os profissionais de RVC que integram esta categoria não chegam a reivindicar uma identidade profissional específica, atendendo à formação de base e ao contexto profissional. Encaramos os “nómadas” como sendo o resultado da estratégia adotada por alguns profissionais de RVC para lidarem com a precariedade que caracteriza o mundo do trabalho atual.

A seguir, vamos analisar a identidade profissional a partir da análise das entrevistas biográficas realizadas aos profissionais de RVC, apresentando excertos dos seus discursos para ilustrar e fundamentar a categorização a que se chegou. Tendo como base a análise dos discursos dos profissionais de RVC fizemos quatro categorias de identidades profissionais: os “psicólogos”, os “professores”, os “educadores” e os “nómadas”. As identidades “psicólogos” e “professores” são construídas a partir da formação de base. A identidade “educadores” é estruturada tendo como base o contexto profissional da educação de adultos. A identidade “nómadas” é o resultado da forma como alguns profissionais de RVC incorporam as incertezas do mercado de trabalho com que se habituaram a lidar, e em que a transição entre projetos de trabalho passou a constituir a melhor oportunidade para escapar ao desemprego.

A ordem pela qual são descritas as identidades profissionais resulta da opção tomada de se descrever em primeiro lugar as identidades profissionais construídas a partir da formação de base, surgindo neste caso os “psicólogos” seguidos pelos “professores”, uma vez que há mais profissionais de RVC que se definem como psicólogos do que como professores, situação para a qual contribui o facto de treze profissionais de RVC serem licenciados em Psicologia e nove possuírem licenciaturas via ensino ou com habilitação para a docência. A seguir surge a identidade profissional construída com

base no contexto profissional da educação de adultos; é o caso dos “educadores”. Por fim, é descrita uma quarta categoria de identidade profissional, em cuja construção não se verifica a influência, quer da formação de base, quer do contexto profissional. A esta identidade profissional chamamos “nómadas”.

8.1.1. Os “psicólogos”

A identidade profissional que designamos por “psicólogos” engloba os profissionais de RVC que têm como formação de base uma licenciatura em Psicologia e que quando se pensam em termos profissionais definem-se como psicólogos. Estes educadores de adultos, apesar de estarem a desempenhar a atividade profissional de profissional de RVC, e em consonância executarem um conjunto de tarefas inerentes ao acompanhamento de adultos ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, quando refletem sobre si e sobre as práticas profissionais que executam definem-se como psicólogos. Dos trinta e dois profissionais de RVC entrevistados considerámos para a análise da identidade profissional trinta entrevistas, uma vez que duas das profissionais de RVC já não estavam a desempenhar esta atividade quando foram entrevistadas. Dos trinta profissionais de RVC, sete posicionam-se nesta identidade profissional: Soraia, Rosa, Rebeca, Berta, Diana, Célia e Dalila.

Soraia, licenciada em Psicologia, com um percurso profissional de dez anos ligado à educação de adultos e à formação de agentes educativos, e nos últimos quatro anos a desempenhar a atividade de profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades localizado numa escola pública, quando reflete sobre a sua atividade profissional identifica-se como psicóloga:

“Se te perguntar qual é a tua profissão, o que é que me respondes?”

Psicóloga. Eu digo isso sempre (...) Porque é a minha formação de base e se eventualmente eu enviar um currículo, eu ponho psicóloga. Se eu estiver a falar com alguém da área, eu digo que sou psicóloga, mas também sou profissional de reconhecimento e validação de competências, mas sou psicóloga porque é a minha formação de base, pertença à Ordem, se calhar é aquele orgulho na profissão.”

Soraia concluiu um mestrado em Psicologia Educacional e uma pós-graduação em reabilitação e inserção social. Em termos de futuro, Soraia gostaria de *“trabalhar na área da deficiência”, “de ter experiência com esse público ou em associações, noutras instituições, e eventualmente trabalhar também ou com crianças ou com jovens”,* indo ao encontro da formação pós-graduada que frequentou. Para além disso, gostaria *“de poder experimentar outro tipo de áreas se houvesse essas oportunidades”,* trabalhar *“por exemplo na vertente dos museus, dos serviços educativos dos museus”,* associando *“a psicologia às artes, à cultura, à educação com diversos públicos e incluindo também o público com deficiência”.* Em termos futuros, a Soraia projeta-se a trabalhar no campo profissional da Psicologia, explorando áreas e públicos que trabalhou na formação pós-graduada.

A construção da identidade profissional da Soraia decorre dos processos de socialização que tiveram lugar durante a formação inicial e contínua em Psicologia, em que para além da aquisição de um conjunto de conhecimentos e de saberes na área do comportamento humano, teve lugar a formação de um sentimento de pertença a um grupo profissional reconhecido em termos profissionais e sociais. No caso de Soraia, a pertença a uma ordem profissional, elemento estruturador e legitimador das profissões na abordagem funcionalista, é também um aspeto importante na construção da sua identidade profissional.

Uma ordem profissional é responsável pelo controlo e regulação quer do mercado da formação, quer dos contextos de exercício da prática profissional, conferindo aos profissionais um estatuto social positivo e uma identificação forte com a atividade profissional. O poder das profissões está enraizado *“numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes”* (Tardif & Lessard, 2009, pp. 27-28). Os indivíduos conferem valor *“ao facto de serem capazes de se inserir numa categoria”* (Sennett, 2007, pp. 55-56) profissional. Neste sentido, os profissionais de RVC licenciados em Psicologia identificam-se com a sua formação de base, e no caso da Soraia, com a pertença a uma ordem profissional, o que conduz a que a identidade profissional diga mais respeito àquilo a que se pertence do que àquilo que efetivamente se faz (Sennett, 2007).

Rosa, licenciada em Psicologia, com 16 anos de experiência profissional na área da Psicologia, frequentou formação pós-graduada em Psicologia, formação profissional em

educação de adultos, e desempenha a função de profissional de RVC há cinco anos num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública de nível secundário, refere que está:

"Muito ligada à área de psicóloga clínica porque eu, em primeiro lugar, sou psicóloga. Eu verifico que o trabalho que eu faço aqui com os adultos tem muito, muito de psicóloga e psicóloga clínica muitas vezes. Com isto eu quero dizer que abordo patologias também, se as pessoas têm patologias ali, não vou dizer 'meta no saco e vá para casa'."

Rosa, no decurso do desempenho da atividade de profissional de RVC, recorre a saberes e técnicas que adquiriu no âmbito da sua formação e experiência profissional em Psicologia, que Boutinet (2001) designa de capital de experiências, e que mobiliza para resolver situações com que se confronta no seu dia a dia profissional, mas fazendo notar que logo no início do processo informa os adultos que *"aqui não é o lugar para fazer acompanhamentos e para ultrapassar grandes questões em termos psicopatológicos ou psicológicos"*. É importante salientar que, por vezes, os adultos que frequentam os processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais têm *"muitos problemas"*, por estarem a vivenciar situações de fragilidade psicológica e social, provocadas pelo desemprego e pela existência de doença mental. Rosa ainda refere que *"acaba por não haver uma linha muito marcada do que é reconhecimento de competências e do que é a parte afetiva, a parte vivencial, está tudo interligado"* e que *"há coisas que são resolvidas só pelo simples facto da gente as colocar cá fora, a forma de elaboração que nós conseguimos"*, processo que na sua ótica contribui para que o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais decorra com sucesso, isto é, que o adulto chegue ao fim e obtenha uma certificação. Cavaco (2009a) menciona que quando o profissional de RVC tenta ajudar o adulto a ultrapassar situações delicadas, nem sempre é fácil distinguir os limites entre o profissional de RVC e o psicólogo. Os profissionais de RVC durante a sua prática profissional executam um conjunto de atividades com uma forte dimensão relacional, ligadas sobretudo ao apoio, suporte e motivação dos adultos ao longo do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, o que leva Barros (2011) a falar em psicologização deste processo.

A dimensão psicologizante encontra-se presente nos discursos dos profissionais de RVC que têm como formação de base uma licenciatura em Psicologia. Rebeca é licenciada

em Psicologia, e exerce a atividade de profissional de RVC há cinco anos num Centro Novas Oportunidades de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional, que concilia com a prática privada de Psicologia Clínica e com o trabalho ocasional em formação profissional. Antes de começar a trabalhar como profissional de RVC desempenhou atividades ligadas ao recrutamento e seleção de recursos humanos, à formação profissional e à Psicologia Clínica durante um período de cinco anos. Relativamente ao futuro, Rebeca é taxativa ao afirmar que *“esta função que eu tenho neste momento, não gostava de a desenvolver por muito mais tempo porque estou um bocadinho cansada”*. A nível profissional, tem *“sempre vontade de voltar para a clínica”, “tentar fazer qualquer coisa mais direcionada para a vertente da psicologia clínica”* uma vez que *“foi nisso que”* se formou *“e é por aí que (...) gostava de prosseguir”*. Rebeca identifica-se como psicóloga, salientando que a formação em Psicologia Clínica constitui uma mais-valia para o desempenho da atividade de profissional de RVC:

“O facto de ser psicóloga clínica acho que também ajuda, a formação em clínica, porque trabalhamos com as histórias de vida das pessoas, de alguma forma temos de ajudar as pessoas a arrumar um bocadinho a casa e todo o seu historial, porque é muito difícil separarem as aprendizagens das vivências emocionais, e então eu penso que enquanto clínica, eu tenho alguma sensibilidade nesse sentido.”

A elaboração da história de vida envolve a produção, a reflexão e a reelaboração da experiência (Cavaco, 2009a). Neste processo, o profissional de RVC desenvolve um trabalho fundamental ao criar as condições para que os adultos reconheçam e valorizem os saberes que adquiriram em contextos de educação não formal e informal. O reconhecimento dos adquiridos experienciais, ao não se reduzir a um trabalho de descrição da experiência de vida, mas ao implicar um rigoroso processo de reflexividade e de distanciamento face ao vivido (Cavaco, 2009a), mobiliza da parte do profissional de RVC uma postura de apoio e de acompanhamento permanente. Estas exigências de cariz fundamentalmente relacional contribuem para que os profissionais de RVC, com formação de base e experiência profissional em Psicologia, estabeleçam um paralelismo entre a prática profissional no campo de intervenção da Psicologia e o trabalho que desenvolvem no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Neste sentido, a intervenção no âmbito desta prática educativa

é encarada por estes profissionais de RVC como consistindo em mais uma atividade que faz parte do âmbito de atuação dos psicólogos.

Berta encara a redação da história de vida como um meio para libertar as angústias e os conflitos, comparando o processo a um acompanhamento psicológico ao longo do qual é necessário *“estabelecer uma relação terapêutica”*:

“No fundo isto serve também um bocadinho como um acompanhamento psicológico, há muitas pessoas que têm histórias de vida muito complicadas, e eu acho que isto serve muito para eles fazerem uma catarse. Isto de eles escreverem a história de vida e libertar as angústias e os conflitos que aqui estão, acho que é muito importante.”

Berta é licenciada em Psicologia, possui formação pós-graduada em Sexologia e está a terminar uma especialização de cinco anos em Psicoterapias Breves. Trabalhou dois anos como psicóloga em duas instituições, e desempenha há cinco anos a atividade de profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública de nível secundário, que concilia com a prática privada de Psicologia Clínica. Berta optou por investir em formação pós-graduada na área da sua formação de base: *“Nunca fiz nada relacionado com a educação e formação de adultos. Aposto sempre mais na área da Psicologia e acabo este ano a especialização, foram cinco anos, em psicoterapias breves”*. A opção de frequentar formação na área da sua formação de base tem como objetivo o desenvolvimento profissional num campo de trabalho no qual está inserida e no qual pretende continuar a investir em termos futuros. A perspetiva de deixar de trabalhar como profissional de RVC no futuro é encarada por Berta de forma serena, referindo *“não fico completamente descalça porque tenho sempre o outro lado”*, isto é, *“fico sempre com o consultório, tenho sempre a clínica privada”*.

O processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é também visto como um *“processo de orientação”*, uma vez que *“tem a ver também com a minha formação de base”*. Esta caracterização é feita pela Diana, licenciada em Psicologia, a desempenhar a atividade de profissional de RVC há quatro anos num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública de nível secundário, período durante o qual realizou um mestrado em educação e formação de adultos pouco escolarizados. A representação que Diana tem de si própria é de ser uma *“psicóloga na área da educação e da orientação, a lidar com adultos. Mas principalmente como uma*

técnica de orientação de carreira”. Quando a Diana reflete sobre o futuro profissional refere que gostava de “*continuar a trabalhar aqui na escola*”, mas de alargar as suas “*funções*”, numa perspetiva de “*os recursos técnicos sejam aproveitados para outras funções aqui na escola*”.

A atividade de profissional de RVC é encarada pela Célia como fazendo parte do conjunto de práticas profissionais que os psicólogos podem desempenhar: “*para quem sabe que sou psicóloga, faz um pouco de confusão que tipo de trabalho é este que faz uma psicóloga*”, trabalho que descreve como “*muito emocional*”, “*muito humano*”, “*como uma forma de ajudar*”. Célia é licenciada em Psicologia, tem um mestrado em educação para a cidadania e desempenha a atividade de profissional de RVC há cinco anos e meio, inicialmente num Centro Novas Oportunidades de uma instituição privada, e desde 2008 num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública de nível secundário. Antes de desempenhar a atividade de profissional de RVC, a Célia trabalhou como psicóloga e como formadora em várias instituições. Em termos de projetos profissionais futuros, a Célia refere que “*depende muito da continuidade aqui do centro*”, mas que como tem trabalhado “*na área da Psicologia, mas diversificado*” permite-lhe “*ter facilidade, mesmo com o mercado como está*”, estando otimista, pois que: “*A ONG para a qual trabalhava já me disse que se ficar desempregada querem que eu regresse. Eu, felizmente, ao contrário de muitos, não tenho razão de queixa*”.

Dalila, licenciada em “*Psicologia Social e das Organizações*” e com mestrado em Etologia, tem experiência em formação de adultos, nomeadamente como “*mediadora*” de cursos de educação e formação de adultos, como formadora “*na área da cidadania e empregabilidade, as tais 150 horas*”, de “*competências de informática, daquelas básicas*” e em “*formação de formadores*”. Entretanto, também criou “*juntamente com colegas de Psicologia*” uma “*cooperativa de solidariedade social*” cujo objetivo era prestar “*serviços de Psicologia*”. Dalila refere que o profissional de RVC tem de “*motivar as pessoas e daí o papel do psicólogo*”, acrescentando que “*o psicólogo como tem conhecimentos um bocadinho abrangentes, também tem capacidade para orientar numa primeira fase o adulto*”. Considera que é “*importante continuarem a recrutar psicólogos para esta área*” uma vez que na “*parte de motivar, nós tivemos uma formação que nos permite chegar lá se calhar com mais facilidade*”. Quando pensa sobre o futuro profissional, a Dalila refere que não se “*importava de voltar a trabalhar nesta área se as coisas mudassem um bocadinho em termos de metas a atingir, em*

termos de números”. Contudo, “*mudando de área, gostava, por exemplo, eventualmente de dar formação, dar aulas numa escola privada*” ou de trabalhar na “*área de psicologia e das organizações, concretamente recrutamento e seleção*”. Os projetos profissionais da Dalila, à semelhança das profissionais de RVC que se posicionam na mesma identidade profissional, de uma forma geral estão direcionados para o campo da Psicologia, onde já trabalharam. Em alguns casos, o trabalho no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é percecionado como um outro domínio do campo profissional da Psicologia e, portanto, desempenhar a atividade de profissional de RVC não é propriamente sentido como sair da área de formação de base. Para a construção deste sentimento de pertença não é alheio o facto dos campos profissionais da Psicologia e da Educação de Adultos serem relacionais, em que o foco da atuação é o ser humano e a valorização de posturas de apoio, escuta, empatia e respeito pelo outro (Wittorski, 2014).

A identidade profissional “psicólogo” é construída a partir de processos de socialização que tiveram lugar durante a formação de base, à semelhança dos formadores-animadores estudados por Gravé (2009a, 2009b) que construíram uma identidade profissional ligada à formação de base, não valorizando experiências de socialização secundária do campo da formação profissional contínua, onde efetivamente se inseriam profissionalmente. O período em que decorre a formação de base constitui um momento de socialização fulcral, “o que configura a escola de formação como uma instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional (Canário, 2005, p. 127). Neste sentido, Dubar (2003) refere que a formação de base é essencial na construção das identidades profissionais uma vez que promove a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e o percurso profissional.

É, também, de considerar que os profissionais de RVC aprenderam a desempenhar esta atividade profissional através de um processo de formação predominantemente experiencial, sendo os processos de formação por via da experiência menos valorizados do que a formação académica. Contudo, estes profissionais não possuíam saberes técnicos especializados no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, ao nível das especificidades desta prática educativa, das metodologias e dos instrumentos utilizados. Como tal, estes educadores de adultos tiveram de aprender em contexto de trabalho, por via da experiência, num registo de

tentativa e erro e de autoformação, constituindo processos de formação pouco valorizados pelos próprios, o que influi de forma negativa na construção da identidade profissional.

8.1.2. Os “professores”

A identidade profissional que denominamos “professores” engloba os profissionais de RVC que se definem como professores, apesar de estarem a desempenhar a atividade de profissional de RVC. Estes profissionais de RVC possuem como formação de base uma licenciatura direcionada para o ensino, e um percurso profissional anterior como professores ou como formadores, atividades para as quais é exigida uma licenciatura que habilite para a docência. Nestas circunstâncias encontram-se cinco profissionais de RVC: Tomé, Conceição, Francisca, Daniela e Sebastião.

Tomé é licenciado em Filosofia, iniciou a atividade de professor em 1992, que decorreu sem interrupções até 2008, ano em que transitou para a atividade de profissional de RVC no Centro Novas Oportunidades que abriu na sua escola. Tomé pertence ao quadro de escola, situação profissional que lhe garante estabilidade. Antes de iniciar a atividade de profissional de RVC já possuía experiência de trabalho na área da educação de adultos, *“curiosamente quase ano sim, ano não, tinha horário noturno”*, tendo também desempenhado *“funções de formador na área de CLC [Cultura, Língua e Comunicação]”*. Tomé, quando reflete sobre si em termos profissionais, refere *“sou professor”*, adiantando *“eu nunca senti tanto apelo às minhas capacidades de professor num sentido mais pedagógico, o que eu acho que falta aqui é uma dimensão mais pedagógica ao percurso”*. A identidade profissional de Tomé está alicerçada, por um lado, na sua formação de base, é detentor de uma licenciatura que o habilitou para a docência no nível secundário: *“como sou de Filosofia, essencialmente dei aulas ao secundário (...) também lecionei Psicologia, uma outra vez Sociologia”*. E, por outro lado, a identidade profissional alicerça-se no percurso profissional de aproximadamente dezasseis anos ligados ao ensino de jovens, e mais esporadicamente de adultos. Tomé refere que *“até há bem pouco tempo, para além de querer continuar a ser professor, não podia ter grandes projetos porque não estava no quadro de uma escola”*. Contudo, atualmente já pertence ao quadro de escola e, portanto, sabe que mesmo que os Centros

Novas Oportunidades venham a ser encerrados, terá sempre lugar na escola: *“Não penso deixar de ser professor, não tenho qualquer projeto novo que norteie a minha vida para outras instâncias”*. Neste sentido, *“projetos para o futuro é continuar a ser professor e que de algum modo tenha condições para ir desempenhando esta função com a dignidade com que ela deve ser desempenhada”*.

Conceição, licenciada em Biologia e Geologia, ramo educacional, lecionou durante vinte e três anos *“terceiro ciclo e secundário, no ensino da Biologia e da Geologia”*, *“sempre no ensino regular”*, integrou diversos projetos educativos e ocupou cargos em órgãos de gestão da escola, refere que veio *“parar à noite por questões pessoais”*. Desempenha a atividade de profissional de RVC há três anos no Centro Novas Oportunidades da escola, sendo também *“coordenadora do PES, da promoção e educação para a saúde, na escola”*, estando afeta a este projeto *“duas horas, mas há dias em que estou a manhã toda”*. Frequentou formação direcionada para o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Conceição define-se em termos profissionais como professora, refere por diversas vezes *“eu gosto muito de ser professora”*, acrescentando:

“...eles [professores] veem-me como uma colega, na visão que os outros têm em relação a mim. Agora profissional de RVC, nem pensei nisso, se calhar ainda não me dissociar de ser professora (...) porque eu acho que uma profissional também é uma docente”.

A representação que Conceição tem de si é como professora, e considera que os outros, colegas professores, a veem também como uma colega, isto é, como professora. Relativamente ao futuro, Conceição *“gostaria de continuar com os adultos”*, no entanto *“o futuro está um bocadinho incerto porque em relação às ofertas no ensino noturno, estão a desaparecer, os EFA [cursos de educação e formação de adultos] não deixaram abrir mais, as formações modulares também”*. Contudo, Conceição está certa de uma coisa, de que gosta de ser professora, e se as ofertas direcionadas para a população adulta deixarem de existir, voltará a ocupar a sua posição de professora na escola: *“eu gosto muito de ser professora e se o CNO [Centro Novas Oportunidades] terminar agora, eu vou outra vez, não tem problema nenhum. A questão da noite, a questão da mudança de turno, foi por uma questão pessoal”*. Conceição, à semelhança de Tomé,

reivindica uma identidade profissional construída com base na sua formação de base e no percurso profissional na área do ensino.

Francisca, à semelhança da Conceição, é licenciada em Biologia e Geologia, ramo educacional, e desempenha a atividade de profissional de RVC há três meses num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública de nível básico. A atividade de profissional de RVC é desempenhada a tempo inteiro. Contudo, também leciona oito horas semanais no “*ensino regular normal*” de ciências a duas turmas, numa outra escola. Até iniciar a atividade de profissional de RVC trabalhou em centros de explicações, num *call-center* e teve um “*trabalho temporário num hotel naquelas lojas de souvenirs*”. Em 2007 começou a trabalhar na área da educação de adultos, “*sempre como formadora de STC [Sociedade, Tecnologia e Ciência] no nível secundário*”, em Centros Novas Oportunidades, atividade que manteve até 2011. A contratação como formadora deu-lhe a possibilidade de ingressar na atividade docente, conseguindo ficar colocada nos concursos de admissão de professores:

“A partir do momento em que entrei nos CNO passei a ganhar tempo de serviço, e esse tempo de serviço foi uma mais-valia, tenho conseguido de há dois anos para cá estar no CNO e ter algumas horas no ensino dito regular.”

Neste caso, a atividade profissional na área da educação e formação de adultos é uma forma de assegurar tempo de serviço para um melhor posicionamento nos concursos nacionais de professores. Esta situação faz com que os educadores de adultos sejam, com frequência, os professores com menos experiência de ensino, o que reforça a ideia dos educadores de adultos a trabalharem no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais serem jovens, sem formação prévia na área e sujeitos a condições de elevada precariedade (Barros, 2011; Canário, 2013; Guimarães, 2010; Guimarães & Barros, 2015).

A representação que a Francisca tem de si própria é de professora: “*Eu sou professora de Biologia, dou ciências, básico e secundário*”, apesar da sua experiência profissional como docente ser reduzida. A identidade profissional de Francisca foi construída a partir da sua formação de base que a habilita para a docência, atividade que espera vir a desempenhar a tempo inteiro, preferencialmente como formadora: “*Mas se puder voltar a ser professora, a ser formadora, se calhar prefiro. E então o meu projeto é continuar na área da educação, gosto, mas se calhar mais com o cargo de formadora*”. Os

formadores do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais “devem possuir habilitação para a docência em função da área de competências chave (...) e, sempre que possível, experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos” (Portaria nº 370/2008 de 21 de maio), pelo que para o exercício desta função são contratados professores ou outros diplomados com uma licenciatura que habilita para a docência.

De forma análoga, Daniela, licenciada em Matemática, identifica-se como professora: *“Eu sou professora de matemática do quadro desta escola”*. Daniela lecionou a disciplina de Matemática durante dezoito anos no ensino regular, e trabalhou com adultos durante um ano no ensino recorrente por unidades capitalizáveis: *“Estive, se não estou em erro, um ano no sistema de ensino por unidades capitalizáveis. Estive um ano à noite a trabalhar com adultos”*. Desempenha a atividade de profissional de RVC há cinco anos num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública de nível secundário. Daniela é avaliada *“como qualquer docente na escola”*, com recurso a *“aulas assistidas”*, apesar de não estar a desempenhar a atividade profissional de professora. Daniela, quando reflete acerca do futuro, refere que *“gostaria muito de continuar ligada à educação de adultos porque tem sido uma experiência muito interessante”*, *“embora também goste muito de dar aulas e também já tenha umas certas saudades”*. Contudo, Daniela sabe que *“se isto acabar”*, isto é, o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, vai continuar na escola e regressa ao ensino, *“às aulas normais com os nossos miúdos”*, portanto o seu futuro profissional está assegurado.

Sebastião é licenciado em Línguas e Literaturas Modernas Português-Francês e Português-Espanhol, possui uma pós-graduação em Ensino de Português-Francês, e dois mestrados, um em Literaturas Românicas Medievais e o outro em Ensino de Português-Espanhol: *“sou professor na área do Português, do Francês e do Espanhol, nessas três áreas sou profissionalizado”*. Tem experiência profissional na área da docência de seis anos, em maio de 2008 começou a trabalhar num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública de nível secundário como formador no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e em junho desse mesmo ano foi contratado como profissional de RVC.

“Comecei aqui no Centro Novas Oportunidades de C. em maio de 2008 como formador de CLC [Cultura, Língua e Comunicação], a nível de secundário. Depois, como as coisas correram bem, houve a possibilidade de fazer o tal concurso que houve de três anos, concorri, fui aceite e aqui estou.” (Sebastião)

Sebastião desempenha a atividade de profissional de RVC há quatro anos, e em paralelo a de professor numa outra escola. Após ter sido contratado como profissional de RVC frequentou formação profissional direcionada para esta atividade, ministrada pela tutela e por Centros Novas Oportunidades. Este profissional de RVC identifica-se como professor, atividade na qual investiu em termos de educação formal, e que também exerce:

“Se eu estivesse numa repartição das Finanças e me perguntassem qual é a sua profissão, o que é que eu iria escrever? Eu iria escrever professor. Porquê? Porque é de facto, e ainda, e agora cada vez mais, não sei se ainda vai sobreviver essa função do profissional. (...) Profissão? Profissional de RVC! Isso de facto não, não me sai.”

Relativamente ao futuro profissional, Sebastião refere que *“se as coisas correrem mal agora em agosto, e se os centros todos fecharem”*, como é *“professor de Espanhol”* e há *“muita procura”*, sabe que *“é uma questão de agora procurar uma escola, o mais perto possível”* da sua zona de residência. No próximo ano letivo *“quando houver a contratação para o quadro”* considera que é provável que venha a *“ficar no quadro numa escola”*, continuando o seu percurso profissional no ensino, como professor.

A identidade profissional de “professor” é construída a partir dos processos de socialização que tiveram lugar durante a formação de base, e dos processos de socialização que ocorreram durante o percurso profissional na área da docência. A fixação identitária externa à formação contínua e ligada à formação inicial foi encontrada por Gravé (2009a, 2009b) em relação aos formadores-animadores. Estes formadores rejeitam a identidade profissional ligada à função que estavam a desempenhar, evidenciando uma identidade ligada à sua formação de base, construída durante os processos de socialização que tiveram lugar aquando da sua frequência. De forma análoga, na investigação desenvolvida por Hedjerassi e Bazin (2013), a identidade profissional dos professores é construída atendendo às disciplinas que lecionam. Os professores bibliotecários, ao não lecionarem disciplinas, experienciam

uma tensão identitária, espartilhados entre a identidade de professor assente nas disciplinas para as quais se formaram e a identidade de bibliotecário, onde estas estão ausentes. Frank (1989) refere que os educadores de adultos que também são professores identificam-se com o ensino da disciplina da área em que se especializaram e da qual são docentes, constituindo a educação de adultos uma atividade relegada para segundo plano, e com a qual não sentem afinidade do ponto de vista identitário. A construção da identidade profissional encontra-se estreitamente relacionada com a formação de base, desempenhando as escolas de formação inicial “um papel central na produção da profissionalidade” (Canário, 2004, p. 122).

8.1.3. Os “educadores”

Um grupo de profissionais de RVC com formação de base ao nível da licenciatura em Ciências da Educação, Sociologia, Psicologia, Antropologia e licenciaturas via ensino define-se como educadores, formadores, orientadores, facilitadores, mediadores, guias, e acompanhantes de adultos. Oito profissionais de RVC integram a identidade profissional de educadores: Joaquim, Carolina, Carlota, Sílvia, Luísa, Ângela, Manuela e Daniel.

Joaquim é licenciado em Teologia, professor de Religião e Moral durante quatro anos e profissional de RVC há três, refere que “*dentro do meu campo de trabalho gosto muito de usar a palavra educador, formador, vejo-me mais nesse papel*”. Em 2012, o Joaquim desempenhava a atividade de profissional de RVC e lecionava a disciplina de Religião e Moral com uma carga horária de seis horas por semana aos alunos do 7º, 9º e 10º anos. Quando iniciou a atividade de profissional de RVC frequentou formação “*por acaso muito interessante*” sobre o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais ministrada por uma entidade formativa com experiência de implementação desta oferta educativa, “*em que a ideia era tentarmos perceber a forma de trabalhar a história de vida do candidato que chega até nós*”. Para além disso, participou em encontros promovidos por Centros Novas Oportunidades. A representação que o Joaquim tem de si próprio em termos profissionais é de educador e formador, identidade que resulta da atividade profissional que desenvolve com adultos no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

Joaquim gostava de poder continuar a trabalhar “*neste processo das Novas Oportunidades*”, uma vez que desenvolve uma atividade que considera estimulante porque cada história de vida é “*diferente*” e o adulto “*também tem características que nunca são comparáveis a outros*” e, nesse sentido, anseia “*que as Novas Oportunidades não acabassem*”.

Carolina é licenciada em Psicologia, e entre 1995 e 2002 trabalhou como psicóloga e formadora. É profissional de RVC há oito anos, atividade que iniciou em 2002 quando os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências foram implementados, atividade que interrompeu passados quatro anos para integrar um projeto ligado à formação e consultoria financeira. Desde 2008 desempenha a atividade de profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades de um agrupamento de escolas. Em termos profissionais, a Carolina construiu uma representação de si ligada à formação: “*A minha tendência é dizer que sou formadora. (...) a minha tendência é escrever formadora logo porque é aquilo que me tem acompanhado sempre, mesmo em paralelo a outras atividades, foi a formação, a formação de adultos*”. A formação profissional é a atividade que a Carolina tem exercido de uma forma contínua ao longo do seu percurso profissional: “*Essa é uma atividade que há mais de 10 anos me vem a acompanhar*”, ministrando cursos de formação pedagógica de formadores, na área comportamental e em tecnologias da informação e comunicação. Interrompeu a atividade de formadora em 2008 quando voltou a desempenhar a atividade de profissional de RVC por não lhe ser possível conciliar as duas funções: “*deixei em 2008 quando entrei para o A. porque deixou de ser possível porque o horário que eu faço em A. é à noite, a formação era maioritariamente à noite*” e também porque “*ficava muito longe a deslocação para qualquer local*”. Em termos futuros, o projeto de Carolina “*é ter emprego, seja ele onde for*”, é “*andar à procura das oportunidades, candidatar-me aqui e ali, andar sempre a ver o que é que há*”, considerando-se “*um bocadinho na corda bamba (...) prestes a saber quais é que são os CNO das escolas que vão fechar*”. Esta situação de incerteza é provocada, por um lado, pela insegurança que se vivia em 2012, nomeadamente no primeiro semestre, quando as entrevistas foram realizadas, relativamente à continuidade do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. E, por outro lado, devido à precariedade do percurso profissional de Carolina, que a tem

conduzido de um emprego para outro, mesmo que estes sejam em formação profissional.

Carlota é licenciada em Sociologia, trabalhou como administrativa em duas entidades, é profissional de RVC há quatro anos e meio, tendo desempenhado esta atividade em três Centros Novas Oportunidades localizados em organizações com diferentes tipologias, nomeadamente numa escola profissional, numa câmara de comércio, e posteriormente numa escola do ensino público de nível básico e secundário. Carlota *“depois de acabar o curso”* esteve *“dois anos para arranjar emprego na área, mas queria trabalhar na área da educação”*. *“Como queria trabalhar na área da educação, tinha de arranjar maneira de lá chegar”* e obteve *“o CAP”* que a habilitou a ministrar formação profissional. Contudo, até desempenhar a atividade de profissional de RVC, e assim chegar ao campo da educação de adultos, trabalhou como administrativa, sendo esta mudança uma progressão profissional. Carlota define-se como *“uma mediadora, uma facilitadora”*, cujo objetivo *“não é só o guiar, mas ajudá-los [os adultos], ser um ombro amigo se for preciso, às vezes fazemos muito de psicólogas”*. Em termos de projetos profissionais, a Carlota *“gostava da área da educação, da área social, desta área”*, e perspetiva a mudança que se avizinha na educação de adultos de forma positiva: *“Eu acho que a mudança em termos de Centros Novas Oportunidades, a mudança pode não ser uma coisa má porque há coisas que também têm de mudar, estamos sempre a evoluir”*.

Sílvia é licenciada em Psicologia, e desenvolve a atividade de profissional de RVC há aproximadamente quatro anos e meio, num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública dos ensinos básico e secundário. Realizou *“formação em coaching”*, em *“programação neurolinguística”* e em educação de adultos direcionada para a atividade de técnico de diagnóstico e encaminhamento e de profissional de RVC. Concilia a atividade de profissional de RVC com o trabalho *“na área do coaching e programação neurolinguística”*, que realiza durante as manhãs e aos fins de semana, para além de fazer voluntariado na área da saúde. A representação que a Sílvia tem de si própria em termos profissionais é de orientadora e de guia, posturas que fazem parte da atividade do educador de adultos: *“Eu sinto-me como orientadora (...) ou como uma guia”*. Sílvia acrescenta: *“Eu vejo-me como orientadora, de entre as competências que as pessoas têm, tenho de orientá-las para elas colocarem no papel, aquelas que mais servem o processo”*. Apesar da incerteza ser *“muito grande”*, Sílvia gostava de dar continuidade à

atividade de profissional de RVC, e ao trabalho em *coaching* e programação neurolinguística. A representação que a Sílvia tem de si própria como orientadora e como guia resulta, por um lado, do trabalho que desempenha como profissional de RVC e, por outro lado, da sua outra atividade profissional na área do *coaching* e da programação neurolinguística. O *coaching* é uma atividade relacional, de acompanhamento, centrada no indivíduo, em que se promove a escuta ativa e a reflexão orientada, num ambiente empático e de respeito mútuo. A identidade profissional da Sílvia foi construída a partir das suas experiências profissionais, na área do acompanhamento e do apoio de adultos, o que a levou a definir-se como orientadora e guia. Quando analisa a forma como se projeta em relação ao seu futuro profissional, a Sílvia gostava de dar continuidade às duas atividades profissionais: a de profissional de RVC e a de *coach*.

De forma semelhante, Luísa define-se como “*mediadora*”, “*orientadora*” e “*guia*” no acompanhamento dos adultos, que descreve como sendo um “*processo de autodescoberta*”, de forma que “*a pessoa seja capaz de se autoanalisar, de refletir sobre o seu percurso e identificar as aprendizagens e competências adquiridas*” ao longo da vida. Luísa é licenciada e mestre em Ciências da Educação. Ao nível profissional trabalhou como formadora e técnica de formação em diversas entidades até ingressar em 2007 num Centro Novas Oportunidades de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional onde desempenha a atividade de profissional de RVC há cinco anos. Frequentou formação ministrada pela Agência Nacional para a Qualificação e pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. No entanto, os seus projetos para o futuro não passam pela educação de adultos. Neste sentido, pretende “*fazer um doutoramento com um ano no estrangeiro e o resto do tempo aqui, mas numa área que não tem a ver com a educação de adultos, seria a educação especial*” e “*fazer voluntariado no estrangeiro, em África*”. Para a construção da identidade profissional da Luísa, contribuiu, por um lado, a socialização realizada durante a formação de base em Ciências da Educação, muito orientada para as funções educativas no seu sentido mais amplo, que passam por acompanhante, mediadora, formadora e educadora. E, por outro lado, há a destacar a formação profissional que a Luísa frequentou, orientada para o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, o mestrado em Ciências da Educação e a longa experiência profissional no domínio da educação de adultos.

Ângela é licenciada em Antropologia, frequentou formação profissional em empreendedorismo e em estética e é mestre em Ciências da Educação, na área de educação de adultos e jovens pouco escolarizados. Em termos profissionais trabalhou, não só em *telemarketing*, como em consultoria de novas tecnologias, e foi técnica superior na Direção-Geral de Formação Vocacional e na Agência Nacional para a Qualificação. Desempenha a atividade de profissional de RVC há cinco anos, primeiro num Centro Novas Oportunidades de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional e desde há quatro anos num Centro Novas Oportunidades numa escola pública do ensino básico e secundário. Ângela refere que se vê como acompanhante dos adultos que orienta no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais: *“Mas o conceito que eu tenho de mim própria é que acima de tudo eu estou aqui mesmo como acompanhante, não é acompanhante, é na figura de acompanhante em educação de adultos, dos adultos”*. Esta profissional de RVC acrescenta: *“acima de tudo, o que eu tenho tido sempre como objetivo é que os meus adultos, os meus candidatos, saiam daqui mais felizes e com mais vontade de aprender e de fazerem coisas, do que quando cá chegaram”*. O percurso inicial da Ângela é marcado pela diversidade de formações, que deixa perceber a instabilidade e a precariedade das condições de trabalho. A educação de adultos pode ter sido a possibilidade que trouxe maior estabilidade ao percurso profissional da Ângela.

O acompanhamento referido pela Ângela é uma das dimensões do trabalho do educador de adultos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Esta dimensão está presente quando o educador de adultos escuta a narração do percurso de vida do adulto, o motiva a refletir sobre as aprendizagens realizadas, e o incentiva a valorizar os saberes adquiridos em modalidade de educação não formal e informal (Cavaco, 2009a; Presse, 2010; Roquet, 2009). Em termos profissionais, Ângela gostava de continuar no campo da educação, porque segundo ela: *“no que depende de mim (risos) o meu futuro passa pela educação”*, apesar de considerar *“que o futuro não é muito risonho em termos de educação”*. Não obstante, considera que a educação de adultos é um campo em que há *“muito para fazer, mas só há para fazer se o Governo deixar que essa área de educação continue”*. A experiência profissional da Ângela no domínio da educação de adultos é considerável e o mestrado em Ciências da Educação, em *“educação de adultos e jovens pouco escolarizados”*

permitiu a socialização profissional neste domínio de atuação, o que justifica o posicionamento da Ângela nesta identidade profissional.

Manuela é licenciada em História via ensino e frequentou uma pós-graduação em Tecnologias da Informação e Multimédia. Em termos profissionais realizou o “*estágio profissional no [seu] grupo de recrutamento*”, e concluído o estágio começou a trabalhar em consultoria informática “*porque não tinha colocação na área do ensino*”. Em 2008 foi “*contratada embora como professora, mas para prestar serviços no Centro Novas Oportunidades*” de uma escola pública do ensino básico onde desempenhou, durante três anos, a atividade de formadora de Cidadania e Profissionalidade, de Cultura, Língua e Comunicação, de Cidadania e Empregabilidade, e de Linguagem e Comunicação, no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. É profissional de RVC há cinco meses no mesmo Centro Novas Oportunidades onde anteriormente trabalhou como formadora, tendo optado por esta atividade uma vez que não ficou colocada no concurso de contratação de professores e considerou “*que seria uma alternativa interessante*”, atendendo que gosta “*da formação de adultos*”. Assim, a Manuela define-se como profissional de RVC, constituindo a sua identidade profissional:

“Profissional de RVC. Eu onde vou, às Finanças ou a outro sítio qualquer, digo sempre que sou profissional de RVC e depois às vezes as pessoas até me entregam o formulário, ou seja o que for, e às vezes nem vem bem escrito, mas eu digo sempre que sou profissional de RVC. Já conheci pessoas que dizem, eu sou professora, mas isso não é verdade porque aí está, para já eu não fui contratada como professora para posteriormente desempenhar as funções de profissional de RVC. (...). Se é o que vem no meu contrato, se é o que vem no meu recibo de vencimento, eu sou profissional de RVC, nesse aspeto não tenho dúvidas.”

Em termos profissionais, a Manuela “*gostava de continuar na área de formação de adultos, seja lá o que ela vier a ser, ou enquanto profissional [de RVC] ou enquanto formadora*”. Manuela, quando se projeta no futuro, não se vê como professora, ao contrário de alguns dos profissionais de RVC com formação que habilita para a docência. Quando pensa em si em termos profissionais e se projeta no futuro define-se como educadora de adultos porque pode entender que devido às dificuldades de colocação dos professores, o seu caminho terá mesmo de passar pela educação de adultos. Para além disso, a experiência profissional da Manuela como professora na sua

área de recrutamento é muito reduzida, restringindo-se apenas ao seu estágio profissional.

Daniel é “*formado em Filosofia*”, via ensino, realizou “*o estágio profissional aqui nesta escola*”, onde desde há 3 anos desempenha a atividade de profissional de RVC. Após o estágio profissional foi “*professor de inglês, nas atividades de enriquecimento curricular*” no “*concelho de Sintra, dava aulas em várias escolas*”, e posteriormente foi “*formador de CP [Cidadania e Profissionalidade] e CLC [Cultura, Língua e Comunicação]*” durante seis meses no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, na escola onde inicialmente realizou o estágio profissional e depois veio a ser contratado como profissional de RVC. Daniel refere que se vê como “*um guia*” ao orientar o percurso dos adultos em reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais: “*A imagem que depois eu tenho é do estruturador, digamos assim, dos percursos dos adultos nos processos, um guia vá lá, é essa a imagem que eu tenho*”. Quando de uma forma mais direta é questionado sobre a sua profissão, responde que é profissional de RVC: “*Qual é a minha profissão? Designaria profissional de RVC*”. Contudo, os seus projetos profissionais “*não têm a ver, nem com o RVCC [reconhecimento, validação e certificação de competências], nem com o Centro Novas Oportunidades, que pelos vistos não terá muito futuro e também não tem propriamente a ver com a escola, porque o futuro não é propriamente risonho na área da educação*”.

Daniel, à semelhança da Manuela, não se define e não se projeta como professor em termos de futuro, percebendo-se que considera inviável uma colocação como docente. A sua experiência profissional como docente é, também, muito reduzida, cingindo-se ao estágio profissional no seu grupo de recrutamento e ao ensino de Inglês em atividades de enriquecimento curricular. Daniel concebe outras alternativas para continuar no mercado de trabalho, já que não é previsível que venha a ser colocado como professor ou venha a estabelecer um contrato de trabalho por conta de outrem e, como tal, refugia-se na ideia do empreendedorismo para resolver o problema. Neste sentido, pretende “*abrir um negócio por conta própria*” na área da música, que já está a preparar “*com um colega da escola*”. Apesar de Daniel se definir como profissional de RVC, não pretende continuar a trabalhar no campo da educação de adultos, nem na área da docência, invocando a situação instável das atividades profissionais neste campo profissional. A instabilidade das atividades profissionais no campo da educação de

adultos é subsidiária de políticas públicas de educação de adultos fragmentadas, onde predomina a ausência de um fio condutor (Lima, 2008). Neste sentido, os educadores de adultos enfrentam condições de trabalho precárias, pautadas por contratos de trabalho a prazo, a tempo parcial e em regime de recibos verdes, assistindo-se a uma “preocupante degradação e ‘proletarização’ ” (Canário, 2007b, p. 173) destes profissionais, que face às condições do mercado de trabalho se transformam em “ ‘empresários de si’ ” (Canário, 2007b, p. 173).

A identidade percebida por estes profissionais de RVC, a partir da definição que produzem sobre si próprios, integra-se na conceção que adotamos de educador de adultos enquanto agente educativo que assume uma postura de diálogo e de apoio, que promove a participação e o desenvolvimento das potencialidades dos adultos, valorizando as aprendizagens produzidas em todos os contextos de vida. Os profissionais de RVC que denominamos de “educadores”, apesar de possuírem formações de base diversas e percursos profissionais heterogéneos, utilizam denominações que se enquadram no conceito de educador de adultos por nós adotado quando refletimos sobre a atividade profissional que executam. No âmbito do desempenho da atividade de profissional de RVC, veem-se como “*alguém que incentiva, que motiva*” (Joaquim), “*um ombro amigo, mas que dá nas orelhas quando tenho que dar*” (Carlota), “*figura de acompanhante em educação de adultos*” (Ângela), “*quase uns guias, somos orientadores*” (Luísa), uma “*orientadora, de entre as competências que as pessoas têm, tenho de orientá-las*” (Sílvia). O facto destes profissionais de RVC utilizarem diferentes designações para se definirem em termos profissionais, não obstante todas elas fazerem parte do conceito por nós adotado de educador de adultos, deve-se à geometria variável do campo da educação de adultos, referida por Canário (2008). Na categoria *educador de adultos* cabe uma grande diversidade de pessoas, são “agentes formais de educação de adultos” (Canário, 2008, p. 17) que neste âmbito desempenham uma multiplicidade de atividades. Neste sentido, Canário (2008) explicita que ao “ofício” (p. 17) do educador de adultos corresponde uma “multiplicidade de designações” (p. 17).

Os profissionais de RVC que se definem como educadores têm formação de base heterogénea, possuindo licenciaturas em Ciências da Educação, Sociologia, Psicologia, Antropologia, via ensino ou com habilitação para a docência. Possuem, também, percursos profissionais anteriores diversificados. Contudo, é o desempenho da atividade

de profissional de RVC e experiências de socialização secundária que tiveram lugar no contexto profissional da educação de adultos em geral, e do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em especial, que contribuíram para a construção da identidade profissional de “educadores”. O trabalho que se executa influi na construção da identidade profissional, na medida em que o ser humano se torna aquilo que ele faz (Tardif & Lessard, 2009). Neste sentido, Abreu (2001) afirma que as identidades profissionais são construídas durante a prática profissional, em contexto de trabalho, não possuindo um carácter estático e definitivo, encontrando-se num processo evolutivo constante, “evoluem ao longo da história e da vida e constroem-se através de escolhas mais ou menos conscientes, que lhes vão conferir novas orientações e significações” (p. 95). É caso para reafirmar que o trabalho ocupa o lugar central no processo de construção das identidades “uma vez que é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade” (Dubar, 2003, p. 51) e é através dele que conferem sentido às suas vidas e acedem à autonomia e à cidadania.

Com exceção da Luísa, licenciada em Ciências da Educação, nos restantes casos as experiências de trabalho ocorreram, essencialmente, fora da área da formação de base e num registo de precariedade e de sobrequalificação para as tarefas desempenhadas. Estes profissionais de RVC não se projetam a trabalhar no futuro na área de formação de base, talvez porque nunca tiveram uma oportunidade consistente no domínio. Neste sentido, optam por filiar-se num outro campo profissional, numa tentativa de evitarem o desemprego e se manterem no mercado de trabalho, que apesar de oferecer pouca segurança, tem, mesmo assim, criado postos de trabalho de uma forma consistente entre 2001 e 2012. Durante este período temporal, foram criados milhares de postos de trabalho qualificados no campo profissional da educação de adultos, dando emprego a licenciados em diferentes áreas de formação.

8.1.4. Os “nómadas”

Alguns profissionais de RVC não reivindicam uma identidade ligada à formação de base, e também não se definem como educadores de adultos. Aos profissionais de RVC

que se incluem nesta categoria chamamos “nômadas”¹⁴. A identidade “nômadas” remete para uma forma de trabalhar, em que ao contrário das três categorizações de identidade profissional que identificámos anteriormente - “psicólogos”, “professores” e “educadores” - não há uma identificação com a formação de base, nem com o trabalho que se está a executar no campo da educação de adultos. Na identidade “nômadas”, os profissionais de RVC encaram esta atividade profissional como mais um emprego, que enquanto durar lhes proporciona sustento financeiro, constituindo mais um projeto num percurso profissional que vai sendo construído em função dos projetos ou experiências que vão surgindo. Contudo, este emprego tem uma duração que eles desconhecem, uma vez que depende da continuidade das políticas públicas de educação de adultos, implementadas pela tutela. A atividade que desempenham não é necessariamente uma fonte de satisfação pessoal e profissional, e a continuidade da intervenção no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais não é um desejo comum. Dez profissionais de RVC posicionam-se nesta identidade profissional: a Susana, a Tânia, a Mariana, a Roberta, a Inês, a Rute, o Álvaro, a Alzira, a Adriana e a Carina.

A Susana, licenciada em Ciências da Educação, com um percurso profissional anterior de quase quatro anos, preenchido com experiências de trabalho, primeiro num *call-center* e depois na área da educação e formação, desempenha a atividade de profissional de RVC há um ano num Centro Novas Oportunidades de uma instituição militar, ao mesmo tempo que trabalha como instrutora de *body vive*, área em que tem investido em termos de formação profissional: “*Estou então a dar aulas de body vive e estou em formação de pilates*”.

Susana não reivindica uma identidade profissional associada à formação de base ou à área do exercício profissional atual de profissional de RVC, possuindo a intenção de no futuro desenvolver um projeto na área na qual tem investido em termos de formação profissional, o desporto, combinado com a prestação de cuidados à população idosa:

¹⁴ Foram sentidas algumas dificuldades em denominar esta categoria de identidade profissional, pelo que a sua designação foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Optámos pela designação “nômadas” porque capta melhor a ideia de pessoas que na altura em que foram realizadas as entrevistas estavam a trabalhar no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, antes tinham estado a trabalhar em outras atividades, e têm consciência que a seguir irão transitar para um outro projeto profissional, sem se identificarem com nenhuma das atividades profissionais desempenhadas.

“abrir um espaço que não só promova o exercício físico no idoso, mas que contenha, não sei se através de parcerias, se eu vou ter a possibilidade de no meu espaço ter essas valências, mas também de cuidados ao domicílio, prestação de serviços ao domicílio de enfermeiros, de auxiliares de enfermagem, reunir aqui um contexto de exercício físico e cuidados com os idosos.”

A Tânia, licenciada em Psicologia, com duas pós-graduações, uma em Medicina Legal e outra em Psicoterapia, e a frequentar um mestrado em Psicologia Comunitária, encara a atividade de profissional de RVC como *“uma passagem para a maior parte das pessoas”*. Está a desempenhar a atividade de profissional de RVC há um ano e dez meses num Centro Novas Oportunidades de uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Anteriormente trabalhou como psicóloga em contextos de intervenção em crise, no apoio psicológico a jovens e a populações excluídas do ponto de vista social, referindo ainda que ingressou nesta atividade profissional porque *“na altura em que estava à procura de trabalho, antes de vir para aqui, eu comecei a olhar, digamos assim, para os Centros Novas Oportunidades na perspetiva de oportunidade”*. Quando iniciou a atividade de profissional de RVC frequentou uma ação de formação que ela própria pagou, de forma a adquirir conhecimentos que lhe permitissem desempenhar uma atividade profissional num campo de trabalho novo. Contudo, desde então não tem *“investido mais na área da formação de adultos”*, uma vez que possui *“outras preferências”* que a conduziram a optar por *“tirar um mestrado (...) na área de Psicologia Comunitária”* até porque a *“formação de base é a área clínica”* e pretende transitar em termos profissionais para *“uma área mais social, que é àquilo que eu pretendo chegar neste momento”*.

Este sentimento de transitoriedade é partilhado pela Mariana ao referir que ser profissional de RVC *“é uma atividade profissional que eu tenho agora e que sei que vou deixar de ter”*, *“não é para toda a vida”*. Mariana é licenciada em Sociologia, tem um mestrado em Sociologia da Educação e trabalha há quatro anos como profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades numa escola pública de nível secundário. O seu percurso profissional anterior à atividade de profissional de RVC foi dedicado durante quatro anos à investigação em Sociologia em várias instituições. Apesar da Mariana gostar de trabalhar em educação de adultos, sabe que o mundo do trabalho é mutável, e que os empregos vão-se sucedendo: *“Sei pela conjuntura política que nós vivemos, as coisas estão em mudança, sempre soubemos que as coisas não são eternas, e que estes*

profissionais não iriam existir para sempre, algum dia teriam de desaparecer e dar origem a outros”.

Roberta é licenciada em Psicologia e fez uma *“formação após terminar a faculdade na área de recursos humanos, mais propriamente depois em recrutamento e seleção”*. Em termos profissionais teve uma *“experiência como consultora externa durante três meses”* numa empresa do setor de hotelaria, e depois trabalhou *“mais um ano na parte da avaliação psicológica em contexto de seleção de pessoal na função pública”*. Em 2007 entrou para um Centro Novas Oportunidades de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional, tendo inicialmente desempenhado as atividades de profissional de RVC no nível básico, de técnica de diagnóstico e encaminhamento, e *“desde setembro do ano passado [está] a acompanhar adultos de nível secundário como profissional”*. Frequentou ações de formação ministradas pela Agência Nacional para a Qualificação sobre o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, se bem que *“na faculdade já tinha tido uma disciplina, uma cadeira”* onde abordou *“a educação e formação de adultos, nomeadamente o processo de reconhecimento de competências”*. Roberta *“gostava de continuar a trabalhar nesta área”*, mas não sabe *“o que é que vai acontecer”*. Contudo, refere que tem *“como projeto fazer uma formação na área de recursos humanos”* uma vez que é um campo profissional pelo qual se interessa e, como tal, *“gostava de apostar também nessa área”*. Roberta tem presente que nem sempre o emprego que se tem está relacionado com a área da formação inicial, afirmando que: *“A minha área é a orientação escolar e profissional, fiz um estágio numa escola básica e secundária, mas sabemos que está complicado a colocação de psicólogos em escolas”*. Contudo, tem esperança de continuar a trabalhar com pessoas: *“Acima de tudo vejo-me a trabalhar com pessoas, a lidar com pessoas porque é isso que eu gosto de fazer, sempre fiz, por acaso tive sempre a sorte de trabalhar nesta área e não me imagino a fazer outra coisa”*, ou então *“a trabalhar na área de gestão de recursos humanos ou na área da educação e formação de adultos, ou talvez numa escola”*.

Álvaro é professor do primeiro ciclo do ensino básico, tendo frequentado *“formação de Inovação Empresarial”*, o que o levou *“então a trabalhar numa associação empresarial, no âmbito da gestão e formação”*. Entretanto, deixou a associação empresarial para ter o *“primeiro contacto com as crianças no ensino durante sensivelmente dois anos”*, período após o qual regressou à mesma instituição *“para aí*

sim trabalhar pela primeira vez no Centro Novas Oportunidades”, num trabalho do qual gostou *“bastante”*, tanto que não voltou *“a concorrer, digamos, para o ensino”*. Álvaro trabalha como profissional de RVC desde há cinco anos, primeiro, durante quatro anos e meio, num Centro Novas Oportunidades de uma associação empresarial e há meio ano num Centro Novas Oportunidades de uma escola pública. Quando começou a trabalhar como profissional de RVC frequentou ações de formação ministradas pela tutela e participou em encontros entre Centros Novas Oportunidades. Este profissional de RVC considera que os projetos para o futuro em termos profissionais *“são um pouco incertos”*, acrescentando que está *“um pouco à espera do que é que irá acontecer também aos próprios centros”*. Contudo, refere que tem *“sempre planos alternativos”*, estando a ponderar *“criar o meu próprio negócio”*, situação que já experimentou *“na área dos eventos”*, mas obteve pouco sucesso, pois *“não correu tão bem como esperava”*. A postura empreendedora do Álvaro *“se calhar futuramente poderá passar ainda por aí, mas numa outra área, num outro campo”*, ligada *“com o sushi, na área alimentar”*, considerando que *“é uma ideia ainda a trabalhar”*, mas de qualquer forma com *“pernas para andar”*.

Inês é licenciada em Ciências da Educação, estagiou na *“Associação Portuguesa de Apoio à Vítima”* e depois de concluir o curso superior ficou *“algum tempo a colaborar com a APAV enquanto voluntária”*. Posteriormente foi trabalhar para uma câmara municipal, *“na divisão da ação educativa onde tínhamos não só funções um bocadinho mais de gestão escolar”* como a *“promoção de atividades complementares aos currículos escolares”*. Passou depois, não só *“por uma fase de desemprego, como muitos na nossa área”* como teve *“algumas experiências profissionais, não muito ligadas à área”*, em *“cafés, pastelarias”* e depois *“numa livraria, na parte da secção técnica, queriam uma pessoa licenciada para essa parte”*. Antes de começar a trabalhar no Centro Novas Oportunidades teve *“algumas experiências enquanto formadora também, nas áreas pedagógicas e também comportamental”*. É profissional de RVC há cinco anos num Centro Novas Oportunidades de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional e frequentou formação da Agência Nacional para a Qualificação. Em termos de futuro profissional, a Inês pretende acabar o mestrado em *“avaliação e educação”*, querendo *“também apostar em algumas formações, qualificação”*, nomeadamente em *“gestão da formação”* até porque a *“área das Ciências da Educação também não é das áreas com maior empregabilidade, e portanto*

em termos de mercado de trabalho, da gestão da formação, e tudo o que se relaciona com isso, ainda vai tendo alguma empregabilidade”.

Rute é licenciada em Psicologia e após *“terminar o curso”* trabalhou como *“caixeira numa bomba de gasolina”* durante *“sensivelmente seis meses, mais ou menos”* e depois como *“técnica de diagnóstico e encaminhamento”* durante *“um ano”*. A seguir *“abriu uma vaga para profissional”*, tendo concorrido *“para profissional de RVC na mesma escola”* onde esteve durante alguns meses. Desde há oito meses que se encontra a desempenhar a mesma função, mas num Centro Novas Oportunidades de outra escola pública. Rute frequentou *“aquelas pequenas formações, workshops (...) da ANQ, que às vezes proporcionavam”* e que estavam relacionadas com o desempenho da atividade profissional no Centro Novas Oportunidades. Concluiu um mestrado em *“educação e formação de adultos”* e está a frequentar o doutoramento em Psicologia Comunitária. Em termos de futuro, a Rute gostava de *“manter o trabalho, esse será a curto prazo o projeto”*. Contudo, *“acaso isso não aconteça”* irá *“possivelmente estudar a hipótese de abrir um negócio próprio”*, o quê ainda não sabe, tem *“algumas ideias, mas falta o principal, dinheiro”*.

Também a Carina, licenciada em Serviço Social, *“gostava muito de continuar”* porque gosta do que faz e gosta *“muito do contacto com as pessoas”*. Carina já trabalhou num *call-center*, como assistente social e como técnica administrativa no Centro Novas Oportunidades onde desempenha a atividade de profissional de RVC há cerca de oito meses. Antes de começar a trabalhar como profissional de RVC frequentou um curso de formação orientado para o exercício desta atividade profissional. Tem *“contrato até final de 2013”*, contudo tem um *“projeto individual”* que concebeu ligado a *“idosos institucionalizados em lares e centros de dia e é relacionado com animação sociocultural com várias vertentes, o trabalho na parte cognitiva, na parte motora, na parte social e comunitária”*. A Carina começou a estruturar este projeto, explicando que este se encontra ligado à sua área de formação de base, e que para isso se está a preparar frequentando uma formação: *“tirei formação agora enquanto aqui estive no ISPA sobre animação sociocultural com séniores, estou agora a ultimar o projeto para implementar”*. Se não puder continuar a desempenhar a atividade de profissional de RVC, vai *“tentar enveredar pela área da formação, em paralelo com este projeto”*, rematando que: *“são estes os meus projetos futuros”*.

Estes profissionais de RVC possuem um elemento comum entre si, que é o desapego com que trabalham no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, não estabelecem vínculos com esta atividade, entendendo esta fase como transitória. Encaram o presente e o futuro com pragmatismo, de modo que se os Centros Novas Oportunidades fecharem, cenário que na altura em que as entrevistas foram realizadas já se antecipava, procuram outro emprego.

Alzira, licenciada em Psicologia e com um percurso profissional como técnica de reinserção social e como técnica de diagnóstico e encaminhamento num Centro Novas Oportunidades, está de acordo com o referido anteriormente, quando refere que *“sabemos que em agosto vêm aí algumas novidades, estamos à espera do que é que aí vem. Perceber se me mantenho nisto, se não me mantenho tenho de pular para outra área”*. Contudo, neste aspeto, parece haver especificidades de caso para caso, pois alguns profissionais de RVC como o Álvaro, a Susana, a Carina e a Rute projetam-se como empreendedores e já pensaram em projetos que pretendem vir a implementar. Outros profissionais de RVC como a Inês, a Roberta e a Mariana reivindicam um grupo profissional amplo, centrado no trabalho com pessoas, que pode compreender a formação, a gestão de recursos humanos ou *“continuar a trabalhar nesta área”*. A Tânia pretende regressar ao campo profissional da Psicologia, onde tem trabalhado e investido em termos de formação pós-graduada.

A identidade “nómadas” corresponde, em certa medida, à identidade de retirada de Sainsaulieu (2001) e à identidade “fora do trabalho” de Dubar (1998b), uma vez que a atividade profissional que se desempenha tem um carácter instrumental, de satisfação de necessidades económicas e de criação de condições que potenciam a realização de projetos pessoais exteriores ao contexto profissional onde o indivíduo está inserido. São identidades profissionais construídas em contextos socioprofissionais onde o risco de desemprego está omnipresente, fruto de um mercado de trabalho caracterizado pela precariedade e pela ausência de vínculos laborais duradouros. Martins (2014), numa investigação de natureza qualitativa que realizou com técnicos a trabalharem em cursos de educação e formação de adultos e no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, verificou que numa parte significativa destes profissionais, a “percepção subjetiva à ocupação é vivida sob o modo de uma identidade sócio-profissional incerta, marcada por uma grande ambiguidade e ambivalência” (p. 164), exteriorizada pela dificuldade que estes profissionais apresentam em “definirem

aquilo que ‘*são*¹⁵’ do ponto de vista ‘*profissional*¹⁶’ ” (p. 164). Neste caso, a atividade de formador surgia diluída noutras “identidades concorrentes associadas aos outros projectos” (Martins, 2014, p. 164) profissionais em que estes técnicos estavam envolvidos, o que fazia com que se definissem, por exemplo, como coordenadores de projetos de desenvolvimento.

Os profissionais de RVC que possuem uma identidade “nómada” não se definem como educadores de adultos, nem reivindicam uma identidade ligada à área de formação de base. A ausência de um sentimento de pertença relativamente ao mundo do trabalho pode ser explicada pela fluidez e precarização do mercado de trabalho, que conduz a percursos profissionais construídos com base em projetos que se sucedem, em função das oportunidades que vão surgindo, na linha do referido por Correia e Caramelo (2003), Bauman (2005a) e Dominicé (2007). No que diz respeito aos percursos profissionais, houve a apropriação da ideia de que o trabalho é efémero, assentando num registo de curto prazo (Robin, 2009). Os adultos em idade ativa são confrontados com a flexibilidade e a não seletividade na procura de emprego, a “não esperarem demais dos seus empregos, aceitá-los como são, sem fazer muitas perguntas, e tratá-los como uma oportunidade a ser usufruída de imediato, enquanto dure” (Bauman, 2005b, p. 18). Devido à mudança permanente, estes adultos estão “sempre em movimento” (Robin, 2009, p. 137), transitando de uma atividade profissional para outra, não desenvolvendo um sentimento de pertença, tornando-se “estranhos às culturas” (Robin, 2009, p. 137) das organizações por onde passam. Para estas pessoas, os empregos que vão acumulando não chegam a constituir capítulos dos seus projetos de vida, oferecendo poucas contribuições para o desenvolvimento de uma autodefinição consolidada, e não constituindo de modo algum uma garantia de segurança a longo prazo (Bauman, 2005b).

No campo das práticas da educação de adultos, em Portugal, tem predominado uma lógica de curto prazo, caracterizada por projetos e ações com um tempo de vida curto e implementados num espaço delimitado (Alves *et al.*, 2016). Contudo, o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e os cursos de educação e formação de adultos constituem uma oferta que, ainda assim, perdurou no tempo e que permitiu a inserção profissional de muitos jovens com formação de base na

¹⁵ A palavra em itálico já aparece no texto citado.

¹⁶ A palavra em itálico já aparece no texto citado.

área do ensino e das ciências sociais e humanas. Este setor de atividade, apesar da instabilidade que o caracteriza, constituiu-se nas últimas décadas como um refúgio para muitos milhares de professores e outros profissionais com qualificação de nível superior, que se integraram nestas práticas como forma de evitar ou contornar situações de desemprego, e em alguns casos alimentando o sonho, de no futuro, ter oportunidade de inserção profissional na área de formação de base.

Os educadores de adultos entrevistados estão cientes de que os seus postos de trabalho são precários. Contudo, a insegurança sentida ao nível das relações contratuais foi indubitavelmente acentuada com as alterações ao nível das políticas públicas de educação de adultos adotadas a partir de 2011 pela tutela, que estavam a ter como consequência imediata o encerramento dos Centros Novas Oportunidades. Uma vez que todas as entrevistas foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 2012, os profissionais de RVC entrevistados estavam no centro do turbilhão das mudanças em curso, que para além de terem graves repercussões ao nível da continuidade das práticas educativas que estavam em curso com os adultos, tinham como consequência pessoal a transição para uma situação de desemprego que iria ter lugar a curto prazo.

Na época em que o trabalho oferecia garantias de estabilidade e o trabalhador sabia com alguma segurança qual iria ser o seu percurso profissional, a identidade “era determinada fundamentalmente pelo papel produtivo desempenhado na divisão social do trabalho” (Bauman, 2005a, p. 51). Sennett (2007) refere que nas organizações com estruturas piramidais, as identidades eram “relativamente claras e estáveis e isso era importante para a imagem” (p. 56) que os trabalhadores tinham de si próprios. Nestas situações, a atividade profissional constituía o elemento fundamental para a construção da identidade. No entanto, desde as últimas décadas do século XX, a vinculação ao trabalho e ao emprego deixou de ter um papel central na construção das identidades profissionais (Correia & Caramelo, 2003). Esta situação estende-se a vários campos profissionais, e a educação de adultos não ficou imune, sendo duplamente afetada, por um lado pela flexibilização das relações laborais (Castells, 2002) e, por outro, pela ausência de continuidade das políticas públicas de educação neste setor (Alves *et al.*, 2016; Lima, 2008). Neste sentido, Guimarães e Barros (2015) referem que os educadores de adultos em geral “nunca se reconheceram enquanto tal e gozaram de pouco reconhecimento social, dado que as políticas de educação de adultos foram marcadas neste país pela intermitência e descontinuidade” (p. 403). Atualmente, devido

à flexibilidade e à precariedade que caracteriza o mercado de trabalho, a identidade já não está exclusivamente ligada à atividade profissional, sendo também o resultado de competências socioculturais que os indivíduos mobilizam para lidarem com a diversidade e a imprevisibilidade das situações de vida. Neste sentido, Monbaron (2009) refere que a construção de um olhar sobre si é fruto da vivência de uma grande diversidade de circunstâncias e de contextos de vida.

As narrativas dos educadores de adultos entrevistados evidenciam identidades profissionais fragmentadas ou “várias identidades” parafraseando Bron e Jarvis (2008). As identidades profissionais destes educadores de adultos são construídas a partir da área científica da formação de base, da prática profissional desempenhada de um modo continuado em ligação com a formação de base até ao início do desempenho da atividade de profissional de RVC, e da prática profissional atual no campo da educação de adultos. Milana e Skrypnyk (2010) referem que os educadores de adultos desenvolvem identidades profissionais múltiplas em ligação com a área disciplinar da formação de base, com a atividade profissional que desempenham, e com a educação de adultos enquanto campo de prática profissional.

Para a ausência de uma identidade comum partilhada pelos educadores de adultos concorrem várias circunstâncias que contribuem para a diversidade e complexidade das práticas profissionais no campo da educação de adultos. Uma das circunstâncias apontada por Galbraith e Zelenak (1989), como sendo responsável pela ausência de uma identidade profissional comum a todos os educadores de adultos, é a diversidade de atividades profissionais subjacente a este campo de práticas. Os educadores de adultos podem desempenhar um conjunto vasto de atividades educativas, com diferentes graus de formalização e em contextos de trabalho variados. Um outro fator apontado por Galbraith e Zelenak (1989) para a existência de uma identidade profissional fragmentada é o facto dos educadores de adultos não partilharem uma formação de base comum. Ao nível da qualificação inicial dos educadores de adultos entrevistados, o único aspeto comum é o grau de licenciatura. Contudo, estes educadores possuem licenciaturas em áreas diversas, tanto ao nível das ciências sociais e humanas como das ciências naturais.

De acordo com Galbraith e Zelenak (1989), outro fator que contribui para a ausência de uma identidade comum aos educadores de adultos é a falta de organizações

profissionais. As organizações profissionais desempenham um papel importante ao nível da unificação do campo profissional e da satisfação de necessidades especializadas (Brockett, 1989; Merriam & Brockett, 1997). No que diz respeito à unificação do campo profissional, as associações profissionais intervêm ao nível da enunciação de responsabilidades, da definição de um ideal de serviço, da construção de um sentimento de pertença, da oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional através da frequência de ações de formação, da promoção de visibilidade social, da formulação de princípios éticos e da regulação do exercício da atividade profissional.

No que concerne à satisfação de necessidades especializadas, as associações profissionais são responsáveis pela definição da formação que é necessária para o exercício da atividade profissional, e pela implementação do estatuto social associado. Em Portugal, existem duas organizações profissionais no campo da educação de adultos, a Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos (ANPEFA) e a Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos – APRENDÊNCIAS (APEFA). No entanto, estas duas associações profissionais estão ausentes dos discursos dos educadores de adultos entrevistados, não lhes tendo sido feita qualquer referência. Neste sentido, Guimarães (2016) refere que relativamente a estas duas associações profissionais, poucos desenvolvimentos têm sido registados em áreas consideradas importantes para o processo de profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, ao nível da adoção de códigos de ética e de conduta.

8.2. Identidade atribuída: Contributos dos contextos profissional e social

A atividade de profissional de RVC enferma de uma falta de visibilidade ao nível das instituições e das equipas de trabalho onde estes educadores de adultos estão integrados. Ao nível das instituições onde os Centros Novas Oportunidades estão inseridos existe algum desconhecimento relativamente à atividade de profissional de RVC, o que leva Carina a referir: *“as pessoas não têm consciência do que é que nós fazemos, mesmo aqui na escola. Somos, inclusivamente em algumas circunstâncias equiparadas às assistentes técnicas, às administrativas”*. O desconhecimento das tarefas e

responsabilidades inerentes à atividade de profissional de RVC, bem como os requisitos de qualificação exigidos, conduzem a situações geradoras de mal-estar:

“Teve que ser colocado ali na entrada da escola, foi colocado o nosso horário, os nossos dias de atendimento, e derivado a situações de comportamento, extrapolação de comportamento, entre as assistentes operacionais na forma como se dirigiam a nós, teve de ser colocado na entrada e houve conversas relacionadas com isso, em que nós somos técnicas superiores (...) tivemos que colocar no email também doutora.” (Carina)

Os Centros Novas Oportunidades promovidos por instituições escolares nem sempre estão plenamente integrados nas dinâmicas instituídas, acabando por funcionar de forma isolada, levando ao desconhecimento, por parte de outros agentes educativos, do conteúdo funcional das atividades profissionais ligadas ao processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Álvaro refere que *“nem sempre também as escolas têm a preocupação em transmitir o papel do Centro Novas Oportunidades. O que é que faz aquela equipa?”*. Esta situação, para além de contribuir para a desvalorização do trabalho que é executado pelos profissionais que estão afetos aos Centros Novas Oportunidades nas instituições escolares, também fomenta a invisibilidade do trabalho dos profissionais de RVC.

A falta de conhecimento do conteúdo funcional da atividade de profissional de RVC é apontada como estando presente, mesmo ao nível dos elementos que compõem as equipas técnico-pedagógicas responsáveis pelo processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Manuela refere que *“às vezes os formadores têm um bocado a perceção que o profissional de RVC é um pouco como um secretário”*. Para esta perceção pode contribuir o número elevado de tarefas de natureza administrativa que o profissional de RVC desempenha, das quais fazem parte a elaboração de atas, o registo no SIGO de todas as ações inerentes ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, o controlo da assiduidade dos adultos em processo, a redação e envio de *emails* e cartas, e a constituição e atualização periódica do arquivo. O desconhecimento do conteúdo funcional desta atividade profissional conduz a que *“o profissional de RVC não [seja] compreendido enquanto função”* (Manuela), quer pelos outros elementos que compõem as equipas técnico-pedagógicas responsáveis pelos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, nomeadamente os formadores, quer pelos agentes

educativos das instituições escolares onde alguns dos Centros Novas Oportunidades estão implantados.

Também ao nível da sociedade existe uma falta de conhecimento relativamente a esta atividade profissional, *“daí muitas vezes pensar-se que o profissional de RVC é um formador, um professor”* (Álvaro). Apesar da Iniciativa Novas Oportunidades ter sido alvo de divulgação pelos meios de comunicação social e fazer parte de campanhas publicitárias, o conhecimento, quer do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, quer da constituição da equipa técnico-pedagógica que intervém no processo, é escasso, sendo também referido que *“a informação veiculada não é de todo a correta”* (Álvaro). A massificação dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais pode ter conduzido a que este processo seja olhado com suspeita por parte da população que tem conhecimento desta prática educativa através dos meios de comunicação social. A aposta política centrada na promoção da visibilidade social desta prática educativa é justificada pela associação entre o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e a qualificação de recursos humanos. A perceção do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais que foi passando para a sociedade está associada à desvalorização e descredibilização, quer desta prática educativa, quer de algumas atividades profissionais neste âmbito, aspeto que transparece no discurso da Adriana quando refere que *“o que eu sinto como profissional [de RVC] é que o meu trabalho não é reconhecido pela sociedade, pelas pessoas de fora, devem pensar que nós andamos aqui a brincar com os adultos, fazemos uns textinhos e no fim têm uma certificação”*.

Em 2005, com a apresentação da Iniciativa Novas Oportunidades, definiu-se como objetivo principal a qualificação de um milhão de portugueses (Iniciativa Novas Oportunidades, 2005). De forma a tornar exequível esta meta, assistiu-se ao aumento do número de centros onde decorriam os processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, através do alargamento da rede que passou a incluir escolas públicas de nível básico e secundário. O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais assenta na valorização dos percursos de vida e das aprendizagens realizadas em contextos de educação não formal e informal, e constituiu o elemento central do programa Novas Oportunidades (Canário, 2006a). A partir de 2005, as orientações políticas conduziram à massificação deste processo, para

o que contribuiu a definição de metas que os Centros deveriam cumprir em termos de inscrições, encaminhamentos e certificações. Este é um aspeto que decorre da forte inspiração na filiação pragmática que tem marcado as práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, fruto de políticas de educação e formação orientadas para a gestão de recursos humanos (Cavaco, 2009a). Neste sentido, a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades orientou-se “por uma lógica quantitativa, centrada na exigência do resultado e na massificação da medida” (Martins, 2014, p. 339).

Contudo, a “capacidade mobilizadora e a abrangência da iniciativa tiveram (...) efeitos distintos e nem sempre convergentes” (Aníbal, 2014, p. 131). O desconhecimento das especificidades e inovações pedagógicas que caracterizam o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais (Cavaco, 2009a) contribuiu para que políticos, comentadores de meios de comunicação social e responsáveis por diversas organizações produzissem declarações pejorativas, que certamente contribuíram para descredibilizar e denegrir esta prática educativa junto da sociedade, aspeto apontado por Daniel, onde refere que:

“...a sociedade no geral tem uma ideia negativa do que andamos aqui a fazer, nós basicamente estamos a distribuir diplomas, é essa a ideia que passa. Causas dessa ideia: declarações políticas, declarações na própria comunicação social, algumas declarações, e a própria reação dos empregadores ou dos patrões, como quiser chamar, ao programa em si.”

A massificação do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais alterou processos de trabalho centrados no acompanhamento individualizado dos adultos, na utilização da abordagem experiencial e do balanço de competências. As “disfunções e dificuldades” (Aníbal, 2014, p. 131) despoletaram críticas por parte de setores da sociedade mais conservadores, defensores do ensino tradicional. A acrescentar às críticas provenientes de setores que privilegiam a forma escolar, a divulgação feita junto do público em geral não primou pela clareza e pelo rigor, e ao não ser esclarecedora, “contribuiu para o reforço de uma imagem de facilitismo e de clientelismo” (Aníbal, 2014, p. 131) que se foi instalando na opinião pública.

Se, por um lado, os profissionais de RVC se ressentem da falta de reconhecimento por parte da sociedade, por outro lado, estes educadores de adultos referem que a sua atividade profissional é reconhecida e valorizada pelos adultos que frequentaram os processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Luísa salientou a valorização da sua atividade profissional por parte dos adultos, num panorama geral caracterizado pela falta de visibilidade social:

“Basicamente, o nosso trabalho é muito ingrato, a visibilidade social e o respeito social associado à nossa função não é muito. A não ser as pessoas que realmente passam por nós e valorizam o nosso trabalho, a ideia geral da nossa população, com tantas críticas, é algo mal visto.”

Os profissionais de RVC passam muitas horas em atendimentos individuais, pois a natureza do trabalho que executam exige uma grande proximidade com os adultos e um contacto presencial ou à distância, por telefone ou *email*, quase diário. Esta proximidade entre os profissionais de RVC e os adultos conduz a um melhor conhecimento, por parte destes, da atividade de profissional de RVC, o que os leva a respeitá-la e a valorizá-la: *“Eu acho que os adultos respeitam o nosso trabalho e acabam por nos valorizar”* (Dalila). A valorização da atividade de profissional de RVC é também feita pelos pares, não só conhecedores do conteúdo funcional, mas também das especificidades e desafios que a caracterizam. Francisca refere que a sua atividade profissional não é *“muito reconhecida, a não ser quando estamos num meio com pessoas que trabalham no mesmo que nós”*.

Como referido anteriormente, os profissionais de RVC não veem a sua atividade profissional reconhecida pela sociedade em geral. Mesmo ao nível de contextos sociais mais restritos, como é o caso das instituições educativas onde alguns Centros Novas Oportunidades estão localizados, os profissionais de RVC são identificados como técnicos administrativos, “secretários”, “formadores” e “professores” por outros agentes educativos, como é o caso dos assistentes operacionais, professores e formadores. A falta de reconhecimento social de que enfermam as atividades profissionais no âmbito da educação de adultos é notada por Martins (2014) no âmbito de uma investigação que procurou conhecer os desafios que enfrentavam os profissionais de cursos de educação e formação de adultos e do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Martins (2014) refere que os profissionais que exerciam a sua

atividade em várias modalidades educativas integradas no programa Iniciativa Novas Oportunidades viam o campo da educação de adultos como “tendo uma fraca institucionalização” (p. 164) e apontavam “uma enorme fragilidade do reconhecimento profissional e do estatuto social” (p. 164) das atividades profissionais que exerciam. Para o fraco reconhecimento social a que as atividades profissionais no campo da educação de adultos estão votadas contribuiu a “incerta aposta Estatal nas políticas públicas de educação e formação de adultos” (Martins, 2014, pp. 168-169), situação já anteriormente descrita por diversos autores (Canário, 2013; Lima, 2008; Rothes, 2004). A este propósito, Alves *et al.* (2016) acrescentam que a educação de adultos nunca recebeu reconhecimento social tanto por parte da sociedade em geral, como por parte dos parceiros sociais, dos poderes políticos e de setores da administração pública. A falta de reconhecimento da atividade de profissional de RVC que advém das situações de trabalho e dos contextos sociais pode certamente contribuir para as identidades profissionais fragmentadas dos profissionais de RVC.

A forma como os profissionais de RVC se pensam a si próprios e ao que fazem resulta da articulação entre a *identidade para si* e a *identidade para o outro* e das transações que ocorrem entre estas duas dimensões (Dubar, 1997b). Neste sentido, a identidade profissional não é imutável, mas sim passível de sofrer reconfigurações e renegociações entre a identidade para si e a identidade para o outro. A *identidade para si* é a representação que o profissional de RVC tem de si próprio, como é que se pensa relativamente ao trabalho, à formação e ao futuro. A interiorização do tipo de pessoa que se deseja ser produz o que Goffman (1988) designa de identidade social “real”. A identidade para si resulta da forma como o profissional de RVC valoriza a formação de base, a formação contínua, a relação entre a formação e as experiências profissionais, e antecipa e se projeta no futuro. Sendo a *identidade para o outro*, a imagem e a definição que as pessoas com quem o indivíduo se relaciona têm de si, no caso dos profissionais de RVC entrevistados, esta identidade é marcada pelo desconhecimento da função e pela falta de reconhecimento do trabalho que desempenham. Neste sentido, a identidade social “virtual” (Goffman, 1988) é marcada pela falta de apreço e de valorização por parte de agentes educativos das instituições onde se localizam os Centros Novas Oportunidades, e da própria sociedade. O caráter recente e específico do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais contribui para a falta de reconhecimento e de visibilidade social desta atividade profissional. Neste

sentido, existe desconhecimento em relação à atividade de profissional de RVC, nomeadamente em termos de tarefas, responsabilidades e especificidades. A falta de reconhecimento encontra-se associada, por um lado, à indiferenciação estabelecida entre a atividade de profissional de RVC e outras atividades profissionais tais como formador, professor e técnico administrativo. E, por outro lado, à opinião, não fundamentada em factos, de que o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é uma prática facilitista de obtenção de uma qualificação e, como tal, todos os que trabalham nesse processo contribuem para isso.

Na medida em que a identidade profissional é o resultado de transações entre a identidade para si e a identidade para o outro, a imagem que os outros têm acerca do trabalho e da função que se desempenha influi na representação que se tem acerca de si próprio. Neste sentido, o desconhecimento da atividade de profissional de RVC e a falta de reconhecimento em relação, quer à atividade profissional, quer à prática educativa, influencia a representação que estes profissionais têm acerca de si próprios, levando-os a projetarem-se para fora da atividade profissional atual e a valorizarem a formação de base e a experiência profissional anterior. É o caso das identidades profissionais “psicólogos” e “professores”.

A identidade profissional dos profissionais de RVC, à semelhança do que Milana e Skrypnyk (2010) referem em relação aos educadores de adultos, é fragmentada, apresentando quatro configurações identitárias, designadas por Dubar (1994a) como formas identitárias. As formas identitárias são formas diferenciadas dos profissionais de RVC pensarem o trabalho que executam, os percursos profissionais que foram construindo e as perspetivas relativamente ao futuro. Neste sentido, as formas identitárias resultam do modo como se pensa o passado, se relaciona o percurso profissional com as escolhas que conduziram à atividade presente e as projeções que se estabelecem em termos de futuro, no sentido de continuidade ou de rutura com o presente. As identidades profissionais “psicólogos” e “professores” têm como elementos estruturantes a valorização da formação de base, um percurso profissional anterior ao desempenho da atividade de profissional de RVC na área da formação de base, e projetos para o futuro ligados à formação de base. A identidade profissional “educadores” tem como elemento-chave a valorização da atividade profissional atual e, de uma forma geral, a vontade de, no futuro, continuar a trabalhar na área da educação de adultos, procurando dessa forma manter-se integrado no mercado de trabalho. A

identidade profissional “nómadas” tem como elemento constitutivo o desapego, quer à atividade profissional atual, quer à formação de base. A atividade presente é vivida como transitória e o futuro é perspectivado com pragmatismo, num contexto de relações laborais fluídas.

CONCLUSÃO

A presente investigação insere-se no domínio das Ciências da Educação, mais particularmente, no campo da Educação de Adultos. Em termos teóricos, para a construção da problemática e para o seu enquadramento, utilizamos uma perspetiva interdisciplinar, por se considerar ser o mais adequado para analisar a complexidade do objeto em estudo. Neste sentido, recorremos ao contributo de várias disciplinas, nomeadamente da Educação de Adultos, da Sociologia da Educação e da Sociologia das Profissões.

A investigação foi orientada por dois pressupostos epistemológicos: a relevância da interdisciplinaridade e da subjetividade na construção do conhecimento científico das Ciências da Educação. As Ciências da Educação caracterizam-se por um carácter mestiço (Charlot, 2006), para o qual contribuem conhecimentos, conceitos e métodos provenientes de vários campos disciplinares. O campo disciplinar das Ciências da Educação destaca-se pelo modo como articula o “olhar” e o posicionamento face a um “território de factos sociais” (Canário, 2005, p. 26). Neste sentido, o carácter plural das Ciências da Educação leva a que a investigação nesta área seja efetuada à luz de um referente disciplinar múltiplo, fazendo apelo a uma “pluralidade de perspectivas e mesmo de linguagem distintas” (Canário, 2005, p. 27). A subjetividade constituiu um outro pressuposto epistemológico que orientou o processo de investigação, na medida em que os objetivos e as questões de investigação formulados, a metodologia que se escolheu e a análise cerzida dependem do percurso de vida da investigadora e do quadro teórico construído.

A investigação que se desenvolveu seguiu uma metodologia qualitativa, e procurou responder aos seguintes objetivos: a) Analisar o percurso escolar e profissional dos profissionais de RVC; b) Analisar o conteúdo funcional inerente à atividade destes educadores, no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais; c) Compreender o processo de formação dos profissionais de RVC, para analisar o modo como aprenderam a desempenhar esta atividade profissional; d)

Compreender a forma como estes educadores de adultos vivem o trabalho e se veem a si próprios, visando a criação de tipificações sobre a identidade profissional construída.

De modo a concretizar os objetivos identificados, procurou-se responder às questões seguintes: Como se caracteriza o percurso escolar e profissional dos profissionais de RVC? Que funções desempenham no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais? Como aprenderam a desempenhar as suas funções neste processo? Que identidade profissional foi construída ao longo do desempenho da atividade profissional de profissional de RVC?

Deste modo, a investigação estrutura-se em torno de quatro eixos: o primeiro diz respeito à análise dos percursos escolar e profissional de educadores de adultos a trabalharem no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais; o segundo refere-se à análise da especificidade da atividade profissional desempenhada por estes educadores de adultos, em termos de tarefas, responsabilidades, e saberes; o terceiro centra-se na formação destes educadores de adultos, no sentido de compreender o modo como aprenderam a desempenhar a sua atividade profissional e como ocorreu o seu processo de formação; e, por último, o quarto eixo reporta-se à identidade profissional, procurando-se analisar as configurações identitárias construídas por estes educadores de adultos, a forma como vivem o trabalho e concebem a vida profissional no seu tempo biográfico.

A investigação tem um carácter descritivo e compreensivo, ao assentar na narrativa de percursos de vida de educadores de adultos, na vertente profissional. A entrevista biográfica foi o instrumento de recolha do material empírico escolhido por se considerar que permite captar melhor os percursos profissionais, os processos de formação, a atividade profissional e as representações sobre si e sobre o trabalho de educadores de adultos a trabalharem no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

Percursos escolares e profissionais heterogéneos

A educação de adultos é um processo amplo, que ocorre ao longo da vida do indivíduo, abrangendo contextos educativos formais, não formais e informais (Alves *et al.*, 2016;

Canário, 2008; Melo, 2008). Neste sentido, a educação de adultos engloba uma grande diversidade de modalidades e situações educativas, com diferentes graus de formalização e de intencionalidade, que têm lugar em contextos sociais variados (Jarvis, 1995; Rothes, 2009). O processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é uma prática educativa que se integra na educação de adultos, e visa a valorização dos adquiridos pela via da experiência de adultos pouco escolarizados.

Os educadores de adultos intervêm numa grande variedade de situações educativas, com diferentes graus de formalização, desenvolvendo uma considerável diversidade de atividades. Contudo, o número de educadores de adultos e as atividades que desempenham são condicionados pelas políticas públicas de educação de adultos, num registo que Canário (2008) apelida de geografia variável e, nesse sentido, a sua distribuição varia com a valorização que se atribui às modalidades educativas ao longo do tempo. Os profissionais de RVC, educadores de adultos envolvidos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, têm sido alvo da flutuação referida por Canário (2008). Neste sentido, o número de profissionais de RVC e de outros educadores de adultos a trabalharem nesta prática educativa conheceu um aumento com a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades (Agência Nacional para a Qualificação, 2008; Guimarães, 2009). Contudo, com o encerramento compulsivo dos Centros Novas Oportunidades por iniciativa governamental, a partir do final de 2011, o número de educadores de adultos envolvidos em modalidades educativas formais sofreu uma redução acentuada.

Os educadores de adultos possuem formações de base diversificadas, e de acordo com alguns autores, predominantemente nas áreas das ciências sociais e humanas (Barros, 2011; Bron & Jarvis, 2008; Leclercq, 2005). A formação de base em educação de adultos não constitui um pré-requisito necessário para a entrada neste campo profissional e, nesse sentido, a maioria dos educadores de adultos não possui uma qualificação académica neste domínio (Merriam & Brockett, 1997). Contudo, de uma forma geral, os educadores de adultos são muito qualificados, com habilitações académicas ao nível da licenciatura (Dausien & Schwendowius, 2009). Os educadores de adultos entrevistados possuem como formação inicial mínima o grau de licenciatura, consistindo esta qualificação um dos requisitos formais para se desempenhar a atividade de profissional de RVC (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio). Contudo, há educadores

de adultos com habilitações académicas mais elevadas, ao nível de mestrado e de frequência de doutoramento. Os educadores de adultos entrevistados não possuem uma formação de base em educação de adultos, as formações são diversificadas ao nível de licenciaturas em Psicologia, Sociologia, Serviço Social e Antropologia, e licenciaturas via ensino ou com habilitação para a docência. Dos trinta e dois educadores de adultos entrevistados, apenas quatro são licenciados em Ciências da Educação. A diversidade de formações de base dos educadores de adultos é, para alguns autores, um aspeto que dificulta a profissionalização neste campo profissional, por se considerar que não são necessários saberes específicos (Przybylska, 2008; Sava, 2011; Zarifis & Papadimitriou, 2015). Contudo, a variedade de formações de base contribui para a riqueza do campo da educação de adultos (Galbraith & Zelenak, 1989).

A diversidade encontra-se, também, ao nível da formação contínua, contemplando ações de curta duração e formações pós-graduadas em diversas áreas (Bechtel, 2008; Dausien & Schwendowius 2009; Research voor Beleid, 2010; Zarifis & Papadimitriou, 2015). A formação profissional contínua em educação de adultos tem um caráter pontual, é de curta duração, tem por objetivo a aquisição de conhecimentos e competências sobre as tarefas e os processos de trabalho, e é orientada pelos serviços centrais de educação de adultos (Barros, 2011; Guimarães, 2010). A maioria dos educadores de adultos entrevistados frequentou formação profissional, de curta duração, organizada e, por vezes, também ministrada pelos organismos que têm tutelado as políticas públicas de educação de adultos (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, Direção-Geral de Formação Vocacional, e Agência Nacional para a Qualificação), não só pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, como por centros de formação e por Centros Novas Oportunidades. Esta formação era direcionada para o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, nomeadamente para as metodologias utilizadas ao nível da abordagem experiencial e do balanço de competências, visando ainda dar resposta a aspetos procedimentais e de operacionalização das orientações técnicas.

A forma como o trabalho é vivido tem sofrido alterações, modificando os percursos profissionais e as identidades profissionais (Bauman, 2001). Neste sentido, passou-se do trabalho contratado e regulamentado, dos empregos estáveis para o trabalho instável, regulado por contratos de trabalho a termo certo ou em regime de prestação de serviços, com perda de direitos sociais (Antunes, 2006, 2013). As alterações ao nível da natureza

e da organização do trabalho resultam de evoluções tecnológicas e científicas e da expansão do capitalismo, provocando flexibilização das relações laborais e uma *nova morfologia* do trabalho (Antunes, 2013), em que períodos de emprego passaram a alternar com períodos de desemprego. A flexibilidade, apanágio do liberalismo económico, é responsável pela fluidez das fronteiras entre o trabalho e a ausência do mesmo, generalizando-se formas de emprego precárias e de subemprego (Beck, 2002). Os percursos profissionais são aleatórios, com reduzido planeamento, compostos por experiências profissionais que decorrem das oportunidades que vão surgindo no mercado de trabalho (Dominicé, 2006). Neste sentido, os percursos profissionais são reféns de reorientações e reconfigurações (Monbaron, 2009), que resultam do enfrentamento de um mercado de trabalho flexível e em constante mudança (Pais, 2005). O emprego para toda a vida tem vindo a ser substituído por diversas formas de flexibilização do tempo e da organização do trabalho. Os indivíduos, de forma a lidarem com a instabilidade e a insegurança profissional, investem em formação complementar, num registo de navegação profissional, no sentido de obterem um melhor posicionamento no mercado de trabalho (Le Boterf, 2003). A formação de base deixou de ser garantia de acesso a um emprego estável, e cada vez mais se trabalha em campos profissionais diferentes da formação de base (Tho, 2006).

Os educadores de adultos confrontam-se com o resultado da substituição do modelo padrão de emprego (Castells, 2002) caracterizado pela estabilidade da organização do trabalho e das relações contratuais, por uma *nova morfologia* marcada pela fluidez dos padrões de emprego (Antunes, 2013; Bauman, 2005a). Neste sentido, os percursos profissionais dos educadores de adultos não são lineares, mas pelo contrário, são erráticos, pontuados por ruturas e transições, subsidiários, por um lado, da *nova morfologia* do trabalho e, por outro lado, da falta de continuidade das políticas públicas de educação de adultos em Portugal (Alves *et al.*, 2016; Correia & Caramelo, 2003; Lima, 2008).

Os percursos profissionais dos educadores de adultos entrevistados são formados por experiências de trabalho diversificadas, associadas à área de formação de base e também em função das oportunidades que vão surgindo. Os motivos para a escolha do desempenho da atividade de profissional de RVC são diversos, contudo fazem parte de três lógicas: convite efetuado por elementos da direção das escolas; vontade de trabalhar na área de formação de base; e procura de estabilidade, ainda que relativa, no

seguimento da vivência de uma situação de desemprego. A vontade de trabalhar na área de formação de base apresenta similitudes com o cruzamento de duas lógicas identificadas por Almeida (2011) relativamente à escolha de uma carreira na área da Gestão de Recursos Humanos. Por um lado, evidencia pontos de contacto com a lógica credencialista, em que o diploma funciona como um mecanismo de seleção para o ingresso no campo profissional e, por outro lado, apresenta aspetos em comum com a lógica da vocação, segundo a qual a ênfase recai na existência de uma experiência vivida e numa vontade pessoal que impele o indivíduo para a atividade profissional. A lógica identificada como procura de uma situação de relativa estabilidade corresponde à lógica do desencanto que Almeida (2011) menciona para designar a razão que conduziu diplomados em Direito e em Psicologia a enveredarem por um percurso profissional em Gestão de Recursos Humanos, motivo determinado pela ausência de outras alternativas, porventura mais ambicionadas.

A atividade profissional de educador de adultos no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais

O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais é uma prática educativa que se distancia do modelo escolar, ao colocar o indivíduo como o principal recurso da sua formação (Canário, 2008). Neste processo, o indivíduo ocupa um papel central ao identificar situações e experiências de vida com valor formativo através do pensamento crítico e reflexivo. O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais valoriza as experiências de vida formadoras, nomeadamente os saberes adquiridos na ação. Este processo permite que adultos pouco escolarizados validem os adquiridos experienciais não reconhecidos formalmente, através de um processo de reflexão e de explicitação da experiência de vida (Cavaco, 2013). Esta prática educativa apresenta elementos de inovação e complexidade ao valorizar os saberes adquiridos por via experiencial, utilizando uma metodologia híbrida inspirada na abordagem experiencial e no balanço de competências (Cavaco, 2009a).

Esta prática educativa estrutura-se em duas fases fundamentais: reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais. Na fase do reconhecimento utiliza-se como metodologias a abordagem experiencial e o balanço de competências. A abordagem

experencial é a metodologia usada na escrita da história de vida, orientada para a identificação e reflexão de situações de vida com valor formativo. O processo de escrita da história de vida envolve um trabalho complexo de rememoração, de escolha de informação e de elaboração da experiência de vida. Durante a escrita da história de vida recorre-se à descrição de situações de vida e de momentos do percurso de vida, com potencial para mostrar saberes mobilizados na realização de tarefas e funções (Cavaco, 2013). O balanço de competências consiste na avaliação das aprendizagens realizadas, conduz à identificação dos adquiridos experienciais, motivações e expectativas, com o objetivo de se alcançar uma certificação (Pires, 2000). O balanço de competências, ao fomentar a apropriação dos saberes, promove o desenvolvimento da autonomia e o empoderamento, constituindo um momento de autoformação.

O reconhecimento de adquiridos experienciais engloba duas dimensões interdependentes: o auto-reconhecimento e o hetero-reconhecimento (Cavaco, 2012; Farzad & Paivandi, 2000). O auto-reconhecimento envolve uma dimensão pessoal, o indivíduo identifica e reconhece os adquiridos, passando-os para a forma escrita ao redigir a sua história de vida, recorrendo a uma atividade reflexiva e discursiva. O trabalho biográfico subjacente à escrita da história de vida é também um trabalho de memória, ao potenciar a integração de experiências variadas do percurso de vida, atribuindo-lhes sentido e enquadrando-as numa visão de futuro (Tho, 2006). O auto-reconhecimento envolve um trabalho metacognitivo, de autoavaliação, em que o adulto analisa os adquiridos experienciais e apropria-se deles. A rememoração e a reflexão sobre as experiências de vida conduzem a um processo formativo para o indivíduo, ao permitir enquadrar o passado no percurso de vida e estabelecer um plano para o futuro. Este processo permite uma nova forma de perspetivar o passado e reconstruir a identidade pessoal (Aníbal, 2014).

O hetero-reconhecimento baseia-se em apreciações feitas pelos educadores de adultos resultantes da comparação entre os adquiridos evidenciados na história de vida e as competências do referencial de competências-chave. O hetero-reconhecimento está ligado a uma dimensão social e institucional, ao ter como objetivo legitimar do ponto de vista social os adquiridos experienciais (Eneau, 2010).

A validação consiste na atribuição de valor social aos adquiridos experienciais, dando lugar à emissão de diplomas e certificados, títulos oficiais de validação (Farzad &

Paivandi, 2000). A validação envolve um juízo de valor que resulta da comparação entre uma situação existente, que corresponde aos adquiridos experienciais evidenciados na narrativa autobiográfica, e uma situação desejável que se consubstancia nos critérios fixados pelo referencial de competências-chave (Cavaco, 2009a). Neste sentido, a validação é uma garantia de valor ao avaliar a conformidade entre os adquiridos experienciais e as competências dos referenciais de competências-chave e legitima o adulto a fazer uso da validação socialmente reconhecida.

Durante a fase de reconhecimento de adquiridos experienciais, o profissional de RVC intervém ao nível da explicação do processo, explicita as atividades a desenvolver, orienta os adultos na escrita da narrativa autobiográfica, explora os percursos de vida dos adultos de forma a evidenciarem as competências do referencial, ajuda-os na tomada de consciência dos adquiridos experienciais, desconstrói imagens negativas através da valorização dos saberes que possuem e esclarece dúvidas (Cavaco, 2009a). Estas são atividades de natureza pedagógica, caracterizadas pela explicitação do processo de reconhecimento de adquiridos experienciais e pela orientação dos adultos na elaboração da narrativa autobiográfica. Este é o tipo de atividade que os profissionais de RVC executam quando recorrem à abordagem experiencial, para tornar visíveis os adquiridos experienciais dos adultos e quando procedem ao balanço de competências.

O trabalho desenvolvido pelos educadores de adultos integra-se no domínio que Demailly (2008) designa de atividades relacionais, devido à forte dimensão humana envolvida, que se traduz na prestação de apoio, suporte, acompanhamento, reforço da motivação e gestão de conflitos. Os profissionais de RVC encaram o seu trabalho como estando fortemente focalizado na prestação de apoio e de suporte ao longo do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, funcionando por um lado, como acompanhantes e animadores das atividades e tarefas em que se estrutura o processo e, por outro lado, como mediadores (Cavaco, 2009a). A postura de acompanhamento caracteriza-se pela escuta empática, motivação e prestação de apoio e é importante para envolver os adultos nos processos de auto-reconhecimento e de hetero-reconhecimento. O acompanhamento é fundamental na orientação da elaboração da narrativa autobiográfica e na indução de competências a partir da narrativa escrita. A postura de animador está presente quando o profissional de RVC faz a gestão das sessões de reconhecimento de adquiridos experienciais, promove a discussão, a reflexão e a interajuda. A mediação inclui o apoio ao adulto na rememoração das experiências de

vida, na apropriação dos adquiridos experienciais, e na gestão de emoções e conflitos (Aguilar, 2013). Estas são atividades de natureza relacional, contribuem em grande medida para que o processo se desenrole de forma bem-sucedida e os adultos cheguem à fase final, que culmina na obtenção de uma certificação.

As atividades administrativas executadas pelos profissionais de RVC englobam as tarefas de apoio ao processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Estas atividades envolvem o registo e controlo de dados relativos aos adultos e às várias etapas do processo, nomeadamente a inserção das ações realizadas no sistema informático SIGO, o atendimento presencial e telefónico, a elaboração de atas, a organização da sessão de júri e a atualização do arquivo técnico-pedagógico. O registo de todas as atividades que são realizadas com os adultos permite avaliar em tempo real e à distância o desempenho dos Centros, consistindo em mecanismos de controlo e de regulação exercidos pela tutela (Cavaco, Alves, Canário & Guimarães, 2015). As atividades administrativas constituem uma parte substancial das atividades desempenhadas pelos profissionais de RVC, correndo-se o risco de poderem “esgotar quase por completo e muito rapidamente o quotidiano” (Barros, 2011, p. 241) destes educadores de adultos, deixando-os sem tempo para as atividades de natureza pedagógica e relacional, estruturantes do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Neste sentido, regista-se a redução do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais a uma dimensão técnico-burocrática, menosprezando-se a dimensão relacional (Cavaco, Alves, Canário & Guimarães, 2015). No processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, os profissionais de RVC desempenham atividades pedagógicas, relacionais e administrativas, numa lógica de articulação e interdependência.

Formação experiencial e heteroformação

Consideramos que a formação é um processo largo e multiforme, com caráter difuso, ocorre em contextos de educação não formal e informal e, nesse sentido, uma parte considerável dos conhecimentos e saberes que os indivíduos possuem são adquiridos fora da escola, de forma não intencional e planeada (Canário, 2005; Illich, 1985). Partimos, ainda, do pressuposto que a formação resulta de um trabalho reflexivo que o

indivíduo realiza sobre si próprio, ocorre ao longo da vida e em vários contextos (Canário, 2005). A formação resulta do contacto direto com a ação, de um processo de experimentação, de tentativa e erro e de um trabalho reflexivo sobre o vivido, numa lógica que alguns autores apelidam de formação experiencial (Josso, 1991; Pineau, 1991). A formação experiencial parte do pressuposto que se aprende através da experiência, o indivíduo tem um papel ativo no seu processo de formação, experimentando e refletindo sobre os acontecimentos e situações do seu dia a dia (Cavaco, 2009b). Neste sentido, toda a formação é experiencial, uma vez que a experiência envolve a reflexão sobre o vivido e a tomada de consciencialização do seu poder formativo (Josso, 2008).

Atendendo a que a maioria dos educadores de adultos, durante a formação de base, não abordou a educação de adultos, o seu processo de formação centra-se na experiência proveniente da prática profissional. A formação experiencial constitui o processo de formação comum aos educadores de adultos entrevistados. Neste sentido, os profissionais de RVC aprenderam a desempenhar esta atividade profissional através do contacto direto com a prática, e da análise e reflexão sobre os vários elementos que compõem a experiência. É uma aprendizagem por tentativa e erro, de experimentação e de reflexão sobre as práticas e os resultados obtidos, por aproximações sucessivas, que ocorre individualmente e com os colegas de trabalho, num registo de autoformação e de heteroformação (Pineau, 2009). O saber-fazer dos educadores de adultos é construído no exercício da prática profissional, a partir do desempenho da atividade profissional e das interações estabelecidas e, neste sentido, o contacto direto com a prática resulta em saberes de ação, que derivam da experiência. Nas atividades profissionais relacionais, categoria onde se inserem as atividades profissionais ligadas à educação de adultos, o processo de formação é indissociável das interações que se estabelecem entre os educadores de adultos e os adultos que acompanham, e com a “capacidade de os ‘escutar’ e, por consequência, ‘aprender com eles, transformando-se’ ” (Canário, 2005, p. 69). A formação profissional contínua em educação de adultos, de uma forma geral, ocorreu após o início da atividade profissional de profissional de RVC. Neste sentido, os educadores de adultos vão-se familiarizando com uma prática educativa nova à medida que a implementam, num registo de ação e reflexão, de tentativa e erro. A formação dos educadores de adultos resulta de um processo de apropriação das experiências que vivem no trabalho e da reflexão, numa lógica dialética.

A formação profissional intencional e, por isso, deliberada, através de atividades de formação contínua, dentro ou fora do contexto de trabalho, corresponde a “momentos fortes” (Canário, 2005, p. 132) de socialização profissional e de formação para o exercício da atividade profissional. A formação profissional promove a socialização profissional e constitui um espaço de heteroformação, na medida em que o processo formativo decorre da relação que se estabelece com os outros (Pineau, 2009). A formação profissional contínua dos educadores de adultos a trabalharem no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais consistiu em ações de formação pontuais, de curta duração, organizadas e ministradas pela tutela (Canário, 2008; Guimarães, 2010). A formação profissional frequentada pelos educadores de adultos é concebida como “momentos de ensino e aprendizagem de técnicas” (Canário, 2008, p. 41) com vista à “capacitação individual” (Canário, 2008, p. 41) quanto aos pressupostos metodológicos do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, nomeadamente a abordagem experiencial e o balanço de competências.

Os educadores de adultos entrevistados frequentaram ações de formação de curta duração, propostas e organizadas pelas entidades estatais que têm assumido a gestão das políticas públicas de educação de adultos, a qual tinha como objetivo desenvolver competências ao nível das metodologias utilizadas no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Neste sentido, as ações de formação visavam capacitar os educadores de adultos na utilização da abordagem experiencial e do balanço de competências. As ações de formação eram, também, momentos importantes de socialização dos educadores de adultos e de adaptação psicológica a novos contextos de trabalho (Correia, 2010). Partindo do enunciado de Caspar (2007) que “formar-se é operar uma transformação” (p. 93), os educadores de adultos operam essa transformação a partir de processos de formação experiencial e heteroformação.

Identidade profissional fragmentada

A identidade pode ser concetualizada como um “tipo de personalidade” (Demazière & Dubar, 2007, p. 303), uma vez que transmite a ideia de que é “definível por intermédio

de traços determinados que caracterizam o indivíduo, qualquer que seja o contexto, a situação, as relações com os outros” (p. 303). A identidade é construída, experimentada e reconstruída ao longo da vida, por meio da socialização, da negociação e da interação. O trabalho é uma dimensão que ajuda a estruturar a identidade ao permitir o confronto entre uma dimensão individual e uma dimensão coletiva da ação profissional (Boutinet, 2001). A identidade profissional exprime a forma como se vivencia o trabalho, e se encara o mundo do trabalho e do emprego, resultando da transação entre um processo biográfico e um processo relacional (Dubar, 1997b). Neste sentido, para a construção da identidade profissional contribuem as representações que se têm sobre si próprio - *identidade para si*, e as identificações que recebemos dos outros, o que fazemos com elas, se as aceitamos ou se nos distanciamos - *identidade para o outro*. As lógicas sociais que resultam da representação que se tem sobre si próprio e do reconhecimento que se obtém dos outros dão lugar a formas identitárias (Dubar, 1998b). As formas identitárias têm um caráter provisório, expressam a forma como se pensa o trabalho que se desempenha, o percurso profissional e se projeta o futuro (Alves, 2009).

Os educadores de adultos possuem uma representação identitária complexa e, nesse sentido, os profissionais que trabalham no campo da educação de adultos podem não se ver a si próprios como educadores de adultos (Lebon & Lescure, 2006; Sava, 2011). A identidade profissional dos profissionais que trabalham neste campo é construída a partir da formação de base que possuem (Jarvis, 1995; Zarifis & Papadimitriou, 2015), situação verificada nos profissionais de RVC entrevistados.

Estes educadores de adultos a desempenhar a atividade de profissional de RVC têm uma identidade profissional fragmentada em “psicólogos”, “professores”, “educadores” e “nómadas”. A identidade profissional “psicólogos” resulta de processos de socialização escolar e profissional que tiveram lugar nos contextos onde decorreu a formação de base em Psicologia e as experiências laborais nesta área profissional. Quando refletem sobre o futuro, estes profissionais projetam-se a trabalhar no campo profissional da Psicologia, área da formação de base, da formação contínua e onde já trabalharam anteriormente.

De forma semelhante à identidade profissional “psicólogos”, a identidade de “professor” é construída com base nos processos de socialização que tiveram lugar, por um lado, durante a formação de base, e, por outro lado, durante o percurso profissional

na área da docência. O futuro profissional é encarado com segurança, pois os professores que pertencem aos quadros das escolas sabem que caso deixem de trabalhar como profissionais de RVC regressam ao ensino nos seus grupos de recrutamento. Os professores mais jovens procuram estabilidade, e trabalharem como profissionais de RVC é uma estratégia para assegurarem tempo de serviço, e dessa forma conseguirem um melhor posicionamento nos concursos de professores.

A identidade “educadores” é estruturada a partir da atividade profissional que estes profissionais desempenhavam, a qual se integra no campo da educação de adultos. Neste sentido, os educadores de adultos que se reconhecem enquanto tal, apesar de possuírem formações de base diversificadas e percursos profissionais heterogéneos, identificam-se com o trabalho que executam, transformando-se naquilo que fazem em termos profissionais (Tardif & Lessard, 2009). Os educadores de adultos que não possuem formação de base em Ciências da Educação sempre trabalharam em áreas profissionais diferentes das suas formações de base. O trabalho que desenvolvem na área da educação de adultos é perspetivado como oferecendo alguma estabilidade, atendendo aos seus percursos profissionais anteriores caracterizados pela aleatoriedade e pelo distanciamento em relação à formação de base.

Os educadores de adultos entrevistados encontram-se na sétima fase da teoria da identidade de Erikson (1976b), caracterizada pela afirmação das potencialidades pessoais e pelo desenvolvimento profissional e social. Contudo, as alterações registadas ao nível da organização do trabalho e das relações laborais são um obstáculo à afirmação e realização profissional dos indivíduos, e influenciam a construção da identidade profissional (Bauman, 2001). De acordo com Loureiro (2012), os agentes educativos encontram-se “num processo de construção identitário complexo” (p. 127). A identidade profissional “nómadas” resulta da complexidade das condições de trabalho atuais, que se traduzem em empregos precários, caracterizados pela flexibilidade do contrato social e das rotinas de trabalho (Castells, 2002). Quando os profissionais de RVC analisam o trabalho que realizam, confrontam-se com a incerteza, uma vez que não sabem se devem privilegiar a formação de base ou a atividade que desempenham. A identidade profissional “nómadas” caracteriza-se pelo desapego, não só em relação à formação de base, como em relação à atividade profissional que se desempenha. Esta identidade profissional resulta da forma como alguns profissionais de RVC interiorizam e se deixam influenciar pelas incertezas do mercado de trabalho, em que a transição entre

projetos de trabalho passou a ser a regra dos seus percursos profissionais. Estes profissionais não se definem em termos da formação de base, nem se reconhecem como educadores de adultos, mas encaram a atividade profissional que desempenham como mais um emprego ou um projeto, num percurso profissional construído em função das experiências de trabalho que surgem.

O processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais tem sido alvo de descrédito, tendo sido avaliado de forma pouco abonatória por vários setores da sociedade, nomeadamente alguns partidos políticos, parceiros sociais e entidades empregadoras. Para esta situação contribuiu a falta de solidez e de continuidade das políticas públicas de educação de adultos e a projeção que foi dada aos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais através da Iniciativa Novas Oportunidades, transformando-se num instrumento de certificação em massa (Alves *et al.*, 2016; Aníbal, 2014; Canário, 2013; Cavaco, 2009a; Lima, 2008; Martins, 2014). Os educadores de adultos entrevistados consideram que o reconhecimento social que receberam por parte de diversos setores da sociedade foi escasso. No entanto, os adultos que frequentaram o processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais valorizaram o trabalho dos educadores de adultos. Contudo, nas instituições que promovem os Centros Novas Oportunidades existe, por um lado, desconhecimento relativamente à atividade que estes educadores de adultos desenvolvem e, por outro lado, desvalorização por parte de elementos das equipas técnico-pedagógicas, equiparando o profissional de RVC a um técnico administrativo. De um modo geral, a nível social desconhece-se o trabalho desenvolvido por estes educadores de adultos.

A forma como os educadores de adultos se definem resulta da articulação entre a *identidade para si* e da *identidade para o outro*. O processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, ao ser uma prática educativa recente, contribui para o desconhecimento e falta de visibilidade social do trabalho executado por estes educadores de adultos. A identidade para o outro, ao resultar das representações que os outros têm sobre o que se faz e quem se é, no caso dos profissionais de RVC é marcada, por um lado, pelo desconhecimento da atividade profissional e, por outro lado, pela falta de reconhecimento e de visibilidade social. As representações que os outros, agentes educativos e sociedade em geral, têm acerca dos profissionais de RVC influenciam a forma como estes se veem a si próprios, levando-os

a definirem-se como “psicólogos” e “professores”, a valorizarem mais a formação de base e a experiência profissional anterior.

A identidade profissional tem sido estudada em várias atividades profissionais e profissões (Abreu, 2001; Gravé, 2009a, 2009b; Hedjerassi & Bazin, 2003; Tavares, 2007). Contudo, o estudo da identidade profissional dos educadores de adultos em Portugal não tem sido alvo do interesse dos investigadores, da mesma forma que outros domínios de investigação. A análise da identidade profissional dos educadores de adultos envolvidos no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais constitui um dos eixos de análise da presente investigação. Neste sentido, considera-se que este ponto constitui um contributo muito significativo da investigação, no panorama da produção científica no campo da educação de adultos. Os educadores de adultos a desempenhar a atividade de profissional de RVC possuem uma identidade profissional fragmentada, em resultado da diversidade de formações de base e de percursos profissionais, e da forma como pensam a atividade de profissional de RVC no panorama dos seus percursos profissionais e dos projetos de futuro.

Síntese dos contributos da investigação

A investigação contribuiu para o alargamento do conhecimento sobre os agentes educativos envolvidos na educação de adultos em geral, e no reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em especial. A análise dos dados permite-nos construir uma perspetiva mais holística relativamente à caracterização sociográfica da atividade de profissional de RVC, atualmente designada técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, cruzando-os com dados de investigações de natureza qualitativa desenvolvidas por diversos autores (Barros, 2011, 2013a; Cavaco, 2009a; Guimarães, 2009; Loureiro, 2012). Apesar da atividade de profissional de RVC ter sido extinta com o encerramento dos Centros Novas Oportunidades em 2012, considera-se que a análise dos dados efetuada é extrapolável, sem perda de pertinência e de sentido, para a atividade de técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, criada em 2013, e que veio substituir o profissional de RVC. De facto, ambas as atividades profissionais partilham os mesmos requisitos de contratação, nomeadamente habilitação académica de nível superior, e experiência em

educação e formação de adultos. Também o aspeto central ao nível do trabalho prescrito é o mesmo para as duas atividades profissionais, isto é, o acompanhamento e o apoio de adultos ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, em articulação com os formadores.

A investigação que desenvolvemos e que ficou registada ao longo deste trabalho constitui um contributo modesto ao repto lançado por Loureiro (2012), de que é necessário estudar os novos contextos educativos que têm surgido no campo da educação de adultos e os atores que neles laboram. Fica-se com a certeza que é importante formular questões sobre o que se passa no campo profissional da educação de adultos, área sujeita à transitoriedade das políticas públicas de educação de adultos, que com estas tem conhecido avanços e recuos. Da mesma forma, torna-se pertinente estudar as várias tipologias de educadores de adultos que intervêm num campo profissional abrangente, que reúne práticas educativas diversas, formais, não formais e informais.

Considera-se importante alargar a investigação a outras categorias de educadores de adultos, nomeadamente mediadores de cursos de educação e formação de adultos e formadores do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e de cursos de educação e formação de adultos. Neste sentido, seria importante conhecer a formação de base, os percursos profissionais e os processos de formação dos mediadores dos cursos de educação e formação de adultos, ministrados por diferentes entidades promotoras. Relativamente aos formadores do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais e de cursos de educação e formação de adultos, considera-se importante perceber os processos de formação e os motivos que os conduziram a esta atividade profissional. Seria importante que a investigação contemplasse formadores de entidade promotoras com diferentes tipologias, tais como escolas públicas, centros de formação profissional de gestão direta e de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional, empresas, associações e outros organismos que ministram estas ofertas educativas.

Para além do conhecimento dos educadores de adultos em termos de formação inicial e contínua, percurso profissional e atividades desenvolvidas, é importante conhecer como é que se perspetivam a si próprios e ao trabalho que executam. Estes são aspetos presentes quando se problematiza a profissionalização dos educadores de adultos,

questão que, apesar de em Portugal ter recebido ainda pouco interesse por parte dos investigadores das Ciências da Educação, consideramos ser uma dimensão importante para a afirmação profissional e social de todos os que se dedicam ao campo da educação de adultos.

REFERÊNCIAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abreu, W. C. (2001). *Identidade, formação e trabalho. Das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros (estudo multicaseos)*. Coimbra: FORMASAU, Formação e Saúde Lda e EDUCA.
- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea. I Volume (A-F)*. Lisboa: Verbo.
- Afonso, A. (2008). Políticas educativas contemporâneas: dilemas e desafios. In N. F. Cunha (Coord.), *Pedagogia e educação em Portugal (séculos XX e XXI)* (pp. 60-80). Vila Nova de Famalicão: Museu Bernardino Machado.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Agência Nacional para a Qualificação (2008). *The development and state of the art of adult learning and education (ALE). National report of Portugal*. Consultado a 15 de dezembro de 2013 em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Portugal.pdf
- Agência Nacional para a Qualificação (2010). *Linhas orientadoras para o futuro da Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) (2016). *Missão*. Consultado a 08 de fevereiro de 2016 em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

- Aguiar, M. B. (2013). *Figuras da Mediação na Formação de Adultos: Um estudo multicase, a partir da experiência em Portugal e em França*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Alcoforado, L. (2014). Uma educação para todos, ao longo e em todos os espaços da vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In M. F. da Silva (Ed.), *Mundos Distantes, Diálogos Possíveis: a vida em Mosaico* (pp. 14-34). João Pessoa: Ideia.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197.
- Almeida, A. J. (2010). Contributos da Sociologia para a compreensão dos processos de profissionalização. *Mediações*, 1(2), 115-127. Consultado a 16 de março de 2014 em: <http://mediacoes.ese.ips.pt>
- Almeida, A. J. (2011). *A Gestão de Recursos Humanos em Portugal: Análise sociológica da construção de um campo profissional*. Tese de doutoramento. Lisboa: ISCTE Instituto Universitário de Lisboa.
- Altet, M., & Bourdoncle, R. (2000). Éditorial. *Recherche et Formation*, 35, 5-7.
- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias: o caso dos licenciados da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Alves, N., & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol. xxxviii (169), 981-1010.
- Alves, N., Melo, A., Fragoso, A., Cavaco, C., Guimarães, P., & Canário, R. (2016). Educação de adultos: Aprender sempre. In M. Silva, B. Cabrito, G. L. Fernandes, M. C. Lopes, M. E. Ribeiro, & M. R. Carneiro (Coords.), *Pensar a educação: temas sectoriais* (pp. 151-180). Lisboa: EDUCA.
- Amado, J. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, J., & Ferreira, S. (2013a). Estudos (auto)biográficos – Histórias de vida. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 169-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013b). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychological Association (2013). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Andersson, P., Fejes, A., & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405-411.
- Andersson, P., Köpsén, S., Larson, A., & Milana, M. (2013). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 102-118.
- Aníbal, A. (2014). *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais*. Tese de doutoramento. Lisboa: ISCTE - IUL.
- Antunes, R. (2006). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (11^a ed.). São Paulo: Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Antunes, R. (2013). *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, H. C. G. (1992). A feminização do ensino secundário liceal: do lugar de alunas para o de professoras. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 83-92.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Badalo, C. (2012). *O regresso à escola na idade adulta: reflexões e relatos dos participantes de um projecto de investigação-acção no ensino secundário recorrente*. Tese de Doutoramento. Lisboa: IE/Universidade de Lisboa.
- Barbier, J.-M. (1996). Introduction. In J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et saviors d'action* (pp. 1-17). Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2009). Voies pour la recherche en formation. *Éducation et didactique*, 3(3), 119-130. Consultado a 24 de setembro de 2015 em: <http://educationdidactique.revues.org/588>
- Barbier, J.-M. (2012). A Educação: Nem Prometeu nem Sísifo, uma intervenção. *Trabalho e Educação*, 21(2), 63-72.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2011). *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal - Uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2012). *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. (2013a). 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.
- Barros, R. (2013b). O Movimento das Histórias de Vida e a Educação de Adultos de Matriz Crítica: ideias e conceitos em contexto. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 31-50.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2005a). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2005b). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Bechtel, M. (2008). Competence profiles for adult and continuing education staff in Europe: Some conceptual aspects. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 45-61). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidade*. Barcelona: Paidós.
- Becker, H. S. (2009). Préface. In D. Demazière & C. Gadéa (Dir.), *Sociologie des groupes professionnels* (pp. 9-12). Paris: Éditions La Découverte.
- Bellier, S. (2001). A competência. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.
- Benavente, A., & Peixoto, P. (Coords.) (2015). *Menos estado social, uma escola mais desigual*. Lisboa: Observatório de Políticas de Educação e Formação/UC-ULHT.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação. Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 175-192.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1999). *A construção social da realidade* (17ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bernhardsson, N., & Lattke, S. (2012). Core competences of adult educators in Europe. Findings from a European research project. *Journal of Educational Sciences*, 14(1), 44-53.
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (3^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots «Professionnalisation, formes et dispositifs». *Recherche et Formation*, 35, 117-132.

- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J-C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2001). Vida adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 185-206). Lisboa: Instituto Piaget.
- Branco, F. (2009). A profissão de assistente social em Portugal. *Locus SOCI@L*, 3, 61-89. Consultado a 26 de setembro de 2017 em: <http://snas.pt/artigos/aprofissãodeassistentesocialemportugal>
- Brockett, R. G. (1989). Professional associations for adult and continuing education. In S. B. Merriam & P. M. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 112-123). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bron, A., & Jarvis, P. (2008). Identities of adult educators: Changes in professionalism. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 33-44). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Canário, R. (2003). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-207). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2004). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. In L. C. Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum III* (pp. 111-125). Braga: Universidade do Minho.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006a). Aprender sem ser ensinado. *Noesis*, 67, 22-23.
- Canário, R. (2006b). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves, & P. Valois (Orgs.), *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos* (pp. 35-46). Lisboa: EDUCA.

- Canário, R. (2007a). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In R. Canário (Org.), *Educação popular e movimentos sociais* (pp. 11- 35). Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2007b). Multiplicar as oportunidades educativas. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional de educação* (pp. 167-173). Lisboa: CNE/Ministério da Educação.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2009). Associativismo e educação popular. In R. Canário & S. M. Rummert (Orgs.), *Mundos do trabalho e aprendizagem* (pp. 133-154). Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva, Florianópolis*, 31(2), 555-570. Consultado a 14 de dezembro de 2015 em: <https://periodicos.ufsc.br>
- Carneiro, R. (Coord.) (2009a). *Caderno temático 2 - Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Carneiro, R. (Coord.) (2009b). *Caderno temático 5 - Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 87-94. Consultado a 10 de março de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Castells, M. (2002). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Volume I. A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2007). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Volume II. O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, R. V., Guimarães, P., & Sancho, A. V. (2007). Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. *Educar*, 29, 63-81.

- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 125-147.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34. Consultado a 10 de julho de 2013 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0201.pdf>
- Cavaco, C. (2009a). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: EDUCA.
- Cavaco, C. (2009b). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13(3), 220-227.
- Cavaco, C. (2009c). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais: dificuldades e desafios. In R. Canário & S. M. Rummert (Orgs.), *Mundos do trabalho e aprendizagem* (pp. 79-93). Lisboa: EDUCA.
- Cavaco, C. (2010). Accompagnement et dimension formative de la reconnaissance des acquis experientiels chez les adultes faiblement scolarises. *TransFormations*, 4, 53-67. Consultado a 22 de agosto de 2018 em: http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf04_a03.pdf
- Cavaco, C. (2012). Complexidade da avaliação de adquiridos experienciais. In M. P. Alves & J. C. Morgado (Orgs.), *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas* (pp. 185-213). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Cavaco, C. (2013). Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience. Les résultats (in)attendus. *Questions Vives*, 10(20), 1-16. Consultado a 7 de maio de 2017 em: <https://questionsvives.revues.org/1383>
- Cavaco, C. (2016). Les adultes dans le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience: quelles transitions et (trans)formations? *Pensée Pluriel. Parole, pratiques et réflexion du social*, 41(1), 69-80.

- Cavaco, C., Alves, N., Canário, R., & Guimarães, P. (2015). Évaluation et mécanismes de régulation dans le processus de validation des acquis au Portugal. *Actes du Colloque de l'ADMEE Europe – L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Liège: Université de Liège.
- Cavaco, C., Lafont, P., & Pariat, M. (2014). Policies of adult education in Portugal and France: the European Agenda of validation of non-formal and informal learning. *International Journal of Lifelong Education*. Consultado a 25 de maio de 2017 em: <http://www.tandfonline.com>
- Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE) (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE) (2007). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: Atualização e aperfeiçoamento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions* (2^e ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Charlier, E., Roussel, J.-F., & Boucenna, S. (2013). L'apprentissage par l'expérience: une thématique centrale dans la formation d'adultes. In E. Charlier, J.-F. Roussel, & S. Boucenna (Dir.), *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs* (pp. 9-17). Bruxelles: De Boeck.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF éditeur.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, B. (2001). Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 147-167). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

- Charlot, B. (2004) Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 9-25.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18. Consultado a 16 de setembro de 2014 em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503102
- Clénet, J. (2012). Se former et se professionnaliser. Le point de vue du sujet. In D. Demazière, P. Roquet, & R. Wittorski (Coords.), *La professionnalisation mise en objet* (pp. 153-172). Paris: L'Harmattan.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva. Consultado a 25 de maio de 2017 em: <https://infoeuropa.euroid.pt>
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Consultado a 25 de maio de 2017 em: <https://infoeuropa.euroid.pt>
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da educação 2011. A qualificação dos portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, J. A. (2003). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2006). Prefácio. In C. Dubar, *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação* (pp. 3-5). Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, J. A. (2010). Trabalho e formação: crónica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação & Realidade*, 35(1), 19-33.
- Correia, J. A., & Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 167-191.
- Couceiro, M. L. P. (2010). Inter-tecendo a vida: Histórias de mulheres. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de*

conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado (pp. 110-123). Lisboa: UIED.

Courtney, S. (1989). Defining adult and continuing education. In S. B. Merriam & P. M. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 15-25). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative e qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

Dale, R. (2001). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educação, Sociedade e Cultura*, 16, 133-169.

Dausien, B., & Schwendowius, D. (2009). Professionalisation in general adult education in Germany – An attempt to cut a path through a jungle. *European Journal of Education*, 44(2), 183-203.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.

Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Condé-sur-Noireau: Téraèdre.

Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador*, 1(1), 133-147.

Demailly, L. (1994). Compétence et transformations des groupes professionnels. In F. Minet, M. Parlier, & S. Witte (Orgs.), *La compétence: mythe, construction ou réalité?* (pp. 71-89). Paris: L'Harmattan.

- Demailly, L. (1998). La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels. *Travail et Emploi*, 76, 3-13.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage & Société*, 1(123), 15-35.
- Demazière, D. (2012). Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métier dans les grandes organisations en mutation. In D. Demazière, P. Roquet, & R. Wittorski (Coords.), *La professionnalisation mise en objet* (pp. 75-91). Paris: L'Harmattan.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Demazière, D., & Gadéa, C. (2009). Introduction. In D. Demazière & C. Gadéa (Dirs.), *Sociologie des groupes professionnels* (pp. 13-24). Paris: Éditions La Découverte.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart et al. (Orgs.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Devechi, C., & Trevisan, A. (2010). Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 148-161.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación* (7^a ed.). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (2015). *Indicadores gerais da educação*. Consultado a 23 de setembro de 2015 em: http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_3_10.asp

- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 51-61). Lisboa: Ministério da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Dominicé, P. (1991). La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Coords.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 53-58). Paris: La Documentation Française.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 345-357.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris: L'Harmattan.
- Dubar, C. (1994a). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. In M. Coster & F. Pichault (Drs.), *Traité de sociologie du travail* (pp. 363-380). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Dubar, C. (1994b). De la sociologie des «professions» a la sociologie des groupes professionnels et des formes identitaires. In Y. Lucas & C. Dubar (Eds.), *Genèse et dynamique des groupes professionnels* (pp. 249-260). Lille: Presses Universitaire de Lille.
- Dubar, C. (1997a). *La socialisation comme processus de construction identitaire*. Communication au Colloque GERFED.
- Dubar, C. (1997b). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1998a). Les identités professionnelles. In J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot, & D. Linhart (Drs.), *Le monde du travail* (pp. 66-74). Paris: La Découverte.
- Dubar, C. (1998b). Trajectoires sociales et formes identitaires: Clarifications conceptuelles et methodologiques. *Sociétés Contemporaines*, 29, 73-85.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.

- Dubar, C. (2006). *A crise das indidentidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Duke, C. (1989). Training of adult educators. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: an international handbook* (pp. 360-370). Oxford: Pergamon Press.
- Egetenmeyer, R. (2010). Professionalisation in adult education: a European perspective. In R. Egetenmeyer & E. Nuissl (Eds.), *Teachers and trainers in adult and lifelong learning. Asian and European perspectives* (pp. 31-44). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Egetenmeyer R., & Lattke, S. (2007). *The EMAE-Project. Developing and implementing a multinational Master's programme in Adult Education*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Consultado a 20 de outubro de 2015 em: <http://www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0701.pdf>.
- Egetenmeyer, R., & Schübler, I. (2014). Academic professionalisation in Master's programmes in adult and continuing education. Towards an internationally comparative research design. In S. Lattke & W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives* (pp. 91-104). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Eneau, J. (2010). *Reconnaissance et validation des acquis: se reconnaître, être reconnu*. Consultado a 25 de agosto de 2018 em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00644254/document>
- Erikson, E. (1976a). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. (1976b). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a Investigação Educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Org.), *Investigação em Educação: Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp. 13-41). Lisboa: EDUCA/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- European Studies and Research in Adult Learning and Education – ESRALE (2015). *Progress report*. Consultado a 20 de outubro de 2015 em:

http://www.esrale.org/wp-content/uploads/2014/06/2013_3969_PR_ESRALE_pub.pdf

- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Farzad, M., & Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa.
- Fernández, F. S. (2008). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa.
- Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 31- 57). Natal, RN: EDUFRN.
- Ferrarotti, F. (2013). *Sobre a ciência da incerteza. O método biográfico na investigação em ciências sociais*. Mangualde: Edições Pedago/Edições Mulemba.
- Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: EDUCA.
- Finger, M. (2009). Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie? La contribution allemande au débat sur la «formation expérientielle». *Education Permanente*, 180, 161-168.

- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Flexner, A. (1915). Is social work a profession? *Social Welfare History Project*. Consultado a 13 de setembro de 2017 em: <http://socialwelfare.library.vcu.edu/social-work/is-social-work-a-profession-1915/>
- Frank, E. (1989). The educators. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: an international handbook* (pp. 101-105). Oxford: Pergamon Press.
- Freidson, E. (1986). *Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn. Theory, prophecy and policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire, J. (2009). Trabalho, emprego e cidadania. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Série I* (19), 213-226.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação* (5ª d.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freynet, P. (2008). Modern processes of production, distribution and use of knowledge. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 45-61). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Galbraith, M. W., & Zelenak, B. S. (1989). The education of adult and continuing education practitioners. In S. B. Merriam & P. M. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 124-133). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Gentili, F. (2005). *La rééducation contre l'école, tout contre. L'identité professionnelle des rééducateurs en question*. Ramonville Saint-Agne: Éditions érès.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation. In J. Poupart et al. (Orgs.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Gomes, M. C. (2011, maio). *Desenvolvimento organizacional de Centros Novas Oportunidades*. Comunicação apresentada no 1º Congresso de Auto-Avaliação de Organizações de Educação e Formação. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). Lisboa: UIED.
- Goode, W. J. (1957). Community within a community: The professions. *American Sociological Review*, 22(2), 194-200. Consultado a 13 de setembro de 2017 em: https://www.jstor.org/stable/2088857?seq=1#page_scan_tab_contents
- Gorz, A. (2007). *Metamorfoses do trabalho: Crítica da razão econômica* (2ª ed.). São Paulo: Annablume.
- Gravé, P. (2009a). Trajectoires et identités professionnelles des formateurs. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chappelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 435-453). Paris: Presses Universitaires de France.

- Gravé, P. (2009b). L'identité professionnelle des formateurs. In C. Halpern (Coord.), *Identité(s). L'individu, le groupe, la société* (pp. 216-223). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Guimarães, P. (2009). Reflections on the professionalisation of adult educators in the framework 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*, 18(69), 775-794.
- Guimarães, P. (2016). Ocupações da educação de adultos e desafios à profissionalização: tarefas e atividades desenvolvidas em contexto de trabalho. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 57-81.
- Guimarães, P., & Barros, R. (2015). A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada? *Educação & Sociedade Campinas*, 36(131), 391-406.
- Halpern, C. (2009). L'identité. Histoire d'un succès. In C. Halpern (Coord.), *Identité(s). L'individu, le groupe, la société* (pp. 7-14). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Hedjerassi, N., & Bazin, J.-M. (2013). Professeur-e-s documentalistes: une identité professionnelle toujours problématique? *Recherche et formation*, 74, 71-86. Consultado a 1 de fevereiro de 2017 em: <https://rechercheformation.revues.org/2135>
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hoare, C. (2006). Work as the catalyst of reciprocal adult development and learning: identity and personality. In C. Hoare (Ed.), *Handbook of adult development and learning* (pp. 344-380). New York: Oxford University Press.
- Hughes, E. C. (1964). *Men and their work*. London: Collier-Macmillan Limited.

- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas* (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Iniciativa Novas Oportunidade (2005). *Novas Oportunidades. Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. Consultado a 23 de maio de 2017 em: www.oei.es/historico/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf
- Ironside, D. J. (1989). Concepts and definitions. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: an international handbook* (pp. 13- 18). Oxford: Pergamon Press. (pp. 13- 18)
- Jääger, T., & Irons, J. (2006). *Agade - Towards becoming a good adult educator. Recourse book for adult educators*. Consultado a 19 de outubro de 2015 em: <http://www.laea.lv/UserFiles/File/publikacijas/LPIA-Agade-A4.pdf>.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education. Theory and practice* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Jobert, G. (2001). A inteligência no trabalho. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 223-239). Lisboa: Instituto Piaget.
- Jobert, G. (2007). Os formadores de adultos e a ideologia da mudança social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 33-42.
- Jobert, G. (2014). O formador de adultos: um agente de desenvolvimento. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(1), 21-32. Consultado a 22 de junho de 2017 em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v17nspe/a04v17nspe.pdf>
- Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. London: Macmillan.
- Johnston, J. L. (2012). Using identity as a tool for investigation: a methodological option in the researcher's toolbox. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(5), 1-9.
- Josso, M.-C. (1991). L'expérience formatrice: un concept en construction. In B. Courtois & G. Pineau (Coords.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 191-199). Paris: La Documentation Française.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.

- Josso, M.-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3(63), 413-438.
- Josso, M.-C. (2008). Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 115-125). Lisboa: EDUCA.
- Jütte, W., Nicoll, K., & Olesen, H. S. (2011). Editorial: Professionalisation – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 7-20.
- Kalogridi, S. (2009). Self-directed learning as a learning strategy for adult educators. In A. Papastamatis, E. Valkanos, G. Zarifis, & E. Panitsidou (Eds.), *Educating the adult educator: Quality provision and assessment in Europe. E-book conference proceedings*. European Society for Research on the Education of Adults. University of Macedonia, Thessaloniki, Greece.
- Kaufmann, J.-C. (2005). *A invenção de si. Uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lahire, B. (2003). *O Homem Plural. As molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, XXXIII (148), 871-883.
- Langer, A. (2004). Pelo êxodo da sociedade salarial. A evolução do conceito de trabalho em André Gorz. *Cadernos IHU Idéias*, 5, 1-62. Consultado a 11 de setembro de 2017 em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ihu/005cadernosihu.pdf>
- Laot, F. F., & de Lescure, E. (2006). Formateur d'adultes. Entre fonction et métier. *Recherche et formation*, 53, 79-93. Consultado a 20 de junho de 2017 em: <https://rechercheformation.revues.org/1007>

- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism. A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Larson, M. S. (2014). Looking back and a little forward: Reflections on professionalism and teaching as a profession. *Radical Teacher*, 99, 7-17. Consultado a 18 de setembro de 2017 em: <http://radicalteacher.library.pitt.edu>
- Lattke, S. (2008). Challenges and options for further action. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 159-166). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lattke, S. (2014). An international core curriculum for the training of adult educators: Curriculum globALE. Professionalisation between convergence and diversity. In S. Lattke & W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives* (pp. 129-144). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Lattke, S., & Nuissl, E. (2008). Qualifying professionals for adult learning in Europe. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 7-18). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lattke, S., & Zhu, H. (2010). Competencies of teachers and trainers in adult education - Europe and China. In R. Egetenmeyer & E. Nuissl (Eds.), *Teachers and trainers in adult and lifelong learning. Asian and European perspectives* (pp. 95-103). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation* (6^{ème} ed.). Paris: Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Lebon, F., & Lescure, E. (2006). De «nouvelles professions» entre précarité et flexibilité: animateurs socioculturels et formateurs d'adultes (1982-2002). *Regards sociologiques*, 32, 83-95.

- Lechner, E. (2014). Pesquisa biográfica junto de imigrantes em Portugal: experiência de pesquisa participativa e relevância analítica dos testemunhos privados. *História (São Paulo)*, 33(1), 97-108. Consultado a 1 de outubro de 2018 em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v33n1/06.pdf>
- Leclercq, V. (2005). La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base. *Education Permanente*, 164(3), 105-118.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (4ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Liétard, B. (2001). O reconhecimento do adquirido, um novo espaço de formação? In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp. 475-492). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lietard, B. (2007). Apologie critique de la formation expérientielle. *Vie Sociale*, 4, 11-20. Consultado a 2 de dezembro de 2015 em: <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2007-4-page-11.htm>
- Lima, L. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: EDUCA.
- Lima, L. C. (2015). Aprender a ser un recurso humano útil: crítica desde la perspectiva gelpiana. In L. C. Lima, I. Massot, A. Marzo, P. Borox, & P. A. Guadas (Coords.), *Estrategias europeas de aprendizaje permanente, ciudadanía y perspectiva gelpiana* (pp. 9-23). Novetlè: Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi.
- Lopes, H. (2011). Discussing New Opportunities inside S-D logic: New Opportunities as a tool of governmental approach for nation value creation. In R. Carneiro (Dir.), *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning. Lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal* (pp. 263-317). Lisboa: UNESCO/MENON Network/CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa.

- Loureiro, A. (2005). O trabalho e o saber dos profissionais-técnicos de educação e formação de adultos em contexto associativos. In T. H. Caria (Org.), *Saber profissional. Análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual* (pp. 169-195). Coimbra: Almedina.
- Loureiro, A. P. F. (2012). “Novos” territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 123-139.
- Lupou, R. (2009). Professionalisation pathways for adult educator in Romania. *Journal of Educational Sciences*, 11(1), 103-110.
- Lupou, R. (2010). Validation of adult educators’ competences: European need, solution and transfer of innovation to new contexts. In R. Egetenmeyer & E. Nuissl (Eds.), *Teachers and trainers in adult and lifelong learning. Asian and European Perspectives* (pp. 167-176). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Macdonald, K. M. (1995). *The sociology of the professions*. London: SAGE Publications.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Martins, J. E. R. (2014). *Das políticas às práticas da educação de adultos. Lógicas de acção, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Maslow, A. (1991). *Motivacion y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S. A.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en Education*, 4, 51-64. Consultado a 04 de dezembro de 2015 em: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l’action. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Dirs.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre*

savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience (pp. 43-58).
Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Méda, D. (1999). *O trabalho. Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século.

Melo, A. (2001). Uma nova vontade política de relançar a educação e formação de adultos? In A. Teodoro (Org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp. 101-119). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Melo, A. (2005). A ausência de uma política de educação de adultos é uma forma de controlo social. *Aprender ao Longo da Vida*, 4, 36-38.

Melo, A. (2008). Formação de adultos e desenvolvimento local. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 97-113). Lisboa: EDUCA.

Mendes, J. M. O. (2005). O desafio das identidades. In B. S. Santos (Org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (3ª edição) (pp. 489-523). Porto: Edições Afrontamento.

Mendonça, M. A., & Carneiro, M. A. (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (1997). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mialaret, G. (1980). *As ciências da educação* (2ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et saviors d'action* (pp. 161-187). Paris: Presses Universitaires de France.

Milana, M. (2010). Chapter 1: Introduction. In M. Milana (Ed.), *BAEA: Becoming Adult Educators in the European Area. Synthesis research report* (pp. 7-13). Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University. Consultado a 20

de outubro de 2015 em:
http://pure.au.dk/portal/files/664/BAEA_national_report_Denmark.pdf

- Milana, M., & Skrypnyk, O. (2010). Professionals vs. role-professionals: conceptualising professionalism among teachers of adults. In R. Egetenmeyer & E. Nuissl (Eds.), *Teachers and trainers in adult and lifelong learning. Asian and European perspectives* (pp. 85-93). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Monbaron, J. (2009). Exister dans le labyrinthe de nos parcours: mise en scène de la vie adulte. In J-P Boutinet & P. Dominicé (Orgs.), *Où sont passés les adultes? Routes et déroutés d'un âge de la vie* (pp. 85-102). Paris: Téraèdre.
- Moulin, Y. (2013). La reconnaissance de l'expérience dans la construction des trajectoires professionnelles. *Education Permanente*, 197, 51-59.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives*, 3, 1-27. Consultado a 2 de setembro de 2015 em: http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MucchielliFINAL2.pdf
- Murphy, H. (2014). The professionalisation of adult education in Ireland. An exploration of the current discourse, debate and policy developments. In S. Lattke & W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives* (pp. 25-43). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Nóvoa, A. (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 155-187). Natal, RN: EDUFRN.
- Nuissl, E., & Lattke, S. (Eds.) (2008). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Olesen, H. S. (2010). A história de vida para além do individualismo – as interpretações psicossociais das biografias. In P. P. Vicentini & M. H. M. B. Abrahão (Orgs.),

Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia (pp. 67-91). S. Paulo: Cultura Académica Editora.

Olesen, H. S. (2011). Exploração do sujeito problemático: história de vida, subjetividade, experiência de vida. *Educação*, 34(2), 137-146.

Ordem dos Enfermeiros (2016). *Dados estatísticos nacionais*. Consultado a 03 de outubro de 2017 em: http://www.ordemenfermeiros.pt/Documents/2016_DadosEstatisticos_00_Nacionais.pdf

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2014). *Os números da Ordem. Resultados do Censo dos membros efectivos*. Consultado a 02 de outubro de 2017 em: <https://www.ordemdospsicologos.pt>

Osorio, A. R. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Osty, F. (2013). Devenir un professionnel: le rôle multiforme de l'expérience. *Education Permanente*, 197, 29-40.

Pain, A. (1990). *Éducation Informelle. Les effects formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.

Pais, J. M. (2005). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Ambar.

Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17(4), 457-467. Consultado a 13 de setembro de 2017 em: https://www.jstor.org/stable/2570695?seq=1#page_scan_tab_contents

Pastré, P. (2007). Analyse du travail et formation. *Recherches en Education*, 4, 23-28. Consultado a 04 de dezembro de 2015 em: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63. Consultado a 25 de agosto de 2018 em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>

- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20. Consultado a 25 de agosto de 2018 em: <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-3-page-13.htm>
- Piaget, J. (1978). *Biologia e conhecimento*. Porto: Rés Editora.
- Pimentel, D. (2009). A sociologia das identidades profissionais de Renaud Sainsaulieu: fundamentos teóricos. In D. Pimentel, A. Amaral, J. Gomes, & R. Meireles (Orgs.), *Empresa e identidades profissionais. Algumas narrativas portuguesas* (pp. 17-36). Lisboa: Argusnauta.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Coords.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). Paris: La Documentation Française.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: Génese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343. Consultado a 03 de setembro de 2015 em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>
- Pineau, G. (2009). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hétéro et l'écoformation. *Education Permanente*, 180, 141-154.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (1996). *Les histoires de vie* (2^e ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Pinto, J., Matos, L., & Rothes, L. (1998) *Ensino Recorrente: Relatório de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pires, A. L. O. (2000). O reconhecimento das aprendizagens experienciais em França. *Formar, Revista dos Formadores*, 37, 29-39.
- Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20. Consultado a 10 de julho de 2013 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0201.pdf>

- Presse, M.-C. (2010). Les procédures de Reconnaissance et de Validation des Acquis de l'Expérience: quelles tensions? quelles difficultés? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Dirs.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 93 - 104). Bruxelles: De Boeck.
- Przybylska, E. (2008). The account of the TEACH Project: halfway through the journey to profession, professionalism, and professionalisation. *Studies for the Learning Society, 1*, 73-84.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Ramos, E. L.-V. (1994). Una propuesta de formación de educadores de personas - adultas. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 9, 79-92.
- Research voor Beleid (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report*. Consultado a 11 de novembro de 2013 em: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>
- Research voor Beleid & PLATO (2008). *ALPINE - Adult Learning Professions in Europe. A Study of the current situation, trends and issues. Final report*. Consultado a 6 de janeiro de 2014 em: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf
- Rifkin, J. (1997). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Robin, J.-Y. (2009). Les parcours professionnels: des indicateurs encore pertinents pour penser la vie adulte? In J.-P. Boutinet & P. Dominicé (Orgs.), *Où sont passés les adultes? Routes et déroutes d'un âge de la vie* (pp. 123-144). Paris: Téraèdre.
- Rodrigues, C., & Nóvoa, A. (2008). Prefácio. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 7-14). Lisboa: Educa.

- Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, M. L. (2012). *Profissões. Lições e ensaios*. Coimbra. Edições Almedina.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rogers, C. (2011). *O poder pessoal*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, 62, 13-24. Consultado a 21 de junho de 2017 em: <https://rechercheformation.revues.org/398>
- Roquet, P. (2012). La mise en objet de la professionnalisation: une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles. In D. Demazière, P. Roquet, & R. Wittorski (Coords.), *La professionnalisation mise en objet* (pp. 17-29). Paris: L'Harmattan.
- Rose, A. M. (1989). Nontraditional education and the assessment of prior learning. . In S. B. Merriam & P. M. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 211-220). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rothes, L. (2004). A formação de educadores de adultos em Portugal: Trajectos e tendências. In L. C. Lima (Org.), *Educação de adultos – Forum III* (pp. 61-85). Braga: Universidade do Minho.
- Rothes, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sainsaulieu, R. (1996). *L'identité au travail* (3^e ed.). Paris: Presses de Sciences.
- Sainsaulieu, R. (2001). *Sociologia da empresa. Organização, cultura e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Salgado, L. (Coord.) (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

- Santiago, R., & Carvalho, T. (2012). Conclusões: Profissões e profissionalismo – dilemas em aberto. In T. Carvalho, R. Santiago, & T. Caria (Eds.), *Grupos profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento: tendências, problemas e perspectivas* (pp. 163-166). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1997). *Um discurso sobre as ciências* (9ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Sava, S. (2011). Towards the professionalization of adult educators. *Andragoške studije*, 2, 9-22.
- Schläfli, A., & Sgier, I. (2008). Situation in European countries. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 111- 120). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmitz, A. A. (2014). Max Weber e a corrente neoweberiana na sociologia das profissões. *Em Tese, Florianópolis*, 11(1), 10-29. Consultado a 21 de dezembro de 2018 em: <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2014v11n1p10>
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Semrau, F., Vieira, N. G. S., & Guida, E. (2016). Academic professionalisation in adult education: insights into study programmes in Germany, Italy and Portugal. In R. Egetenmeyer (Ed.), *Adult education and lifelong learning in Europe and beyond. Comparative perspectives from the 2015 Würzburg Winter School* (pp. 133-146). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Sennett, R. (2007). *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Sennett, R. (2009). *A corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (14ª edição). Rio de Janeiro: Record.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética*. SPCE. Consultado a 18 de agosto de 2017 em: <http://www.spce.org.pt>

- Steiner, P. H. (2014). Professional cultures and a new conceptualisation of profession. Theoretical contributions to professionalisation of adult education. In S. Lattke & W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives* (pp. 73-88). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2009). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tavares, D. (2007). *Escola e identidade profissional. O caso dos técnicos de cardiopneumologia*. Lisboa: Edições Colibri.
- Tavares, D. (2008). Identidade, socialização e processo de profissionalização – contributos de um estudo sobre os técnicos de cardiopneumologia. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 6, 35-44. Consultado a 10 de março de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Tho, H. V. (2006). *De la transformation de soi. L'éducation des adultes au défi des histoires de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Thorne, B. (1980). "You still takin' notes?" Fieldwork and problems of informed consent. *Social Problems*, 27(3), 284-297.
- UNESCO (1998). *Educação de adultos. Declaração de Hamburgo. Agenda para o futuro*. Brasília: UNESCO – Representação no Brasil. Consultado a 05 de abril de 2018 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf>
- UNESCO (2010). *Confintea VI. Final report*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Consultado a 23 de março de 2017 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vallerie, B. (2009). La construction des connaissances de l'éducateur spécialisé. *Recherche et formation*, 62, 141-154. Consultado a 07 de janeiro de 2014 em: <http://rechercheformation.revues.org/446>.

- Van Dellen, T., & Van der Kamp, M. (2008). Work domains and competencies of the European adult and continuing educator. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 63-74). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Van Der Maren, J.-M. (2010). Les recherches qualitatives: des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd.) (pp. 69-84). Bruxelles: De Boeck.
- Villers, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. In B. Courtois & G. Pineau (Coords.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 13-20). Paris: La Documentation Française.
- Villers, G. (2009). Identité *versus* subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J-C. Ruano-Borbalan (Dir), *Encyclopédie de la formation* (pp. 83-93). Paris: Presses Universitaires de France.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-38.
- Wittorski, R. (2012). Professionalisation and the development of competences in education and training. In V. Cohen-Scali (Ed.), *Competence and competence development* (pp. 31-51). Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- Wittorski, R. (2014). Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais. *Investigar em Educação – II Série*, 2, 31-38.
- Yeganeh, B., & Kolb, D. (2009). Mindfulness and experiential learning. *OD Practitioner*, 41(3), 13-18.
- Zarifis, G. K., & Papadimitriou, A. (2015). What does it take to develop professional adult educators in Europe? Some proposed framework guidelines. *Andragoske Studije*, 2, 9-22.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118. Consultado a 23 de

setembro de 2014 em: <http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-2-page-107.htm>.

Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-14. Consultado a 22 de setembro de 2014 em: <http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2012-2-page-9.htm>.

Zepeda, S. J. (2012). *Professional development: What works* (2nd edition). New York: Eye on Education.

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei n.º 387/1999 de 28 de setembro

Decreto-lei n.º 208/2002 de 17 de outubro

Decreto-lei n.º 276-C/2007 de 31 de julho

Decreto-lei n.º 357/2007 de 29 de outubro

Despacho conjunto 1083/2000 de 20 de novembro

Portaria n.º 1082-A/2001 de 8 de setembro

Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio

Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março

Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto

Resolução do Conselho de Ministros n.º 183/2005 de 28 de novembro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 190/2005 de 16 de dezembro