

# Para além da escola: os processos de reconhecimento de aprendizagens instituem a justiça social

Beyond school: the process of recognition of learning establishes social justice

● Ivaneide Dias Pereira Mendes<sup>1</sup>

## RESUMO

Com uma população adulta marcada por uma baixa habilitação académica e com um expressivo capital social, Portugal aposta no Reconhecimento e Validação de Competências (RVCC) como um dispositivo de valorização académica dos adultos. Os processos de RVCC podem conduzir a uma aprendizagem permanente e a restabelecer uma certa justiça social. Este artigo pretende dar conta deste dispositivo de validação e certificação de aprendizagens dos adultos abordando os principais paradigmas subjacentes, os seus pressupostos, as metodologias utilizadas, sem descuidar de uma análise crítica de como os processos de reconhecimento serviram para alavancar as habilitações escolares dos adultos e, fundamentalmente como estes processos se tornaram importantes para os adultos que neles participaram e como foram utilizados pelos decisores políticos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Educação de adultos. Histórias de Vida. Justiça Social. Reconhecimento de Aprendizagens.

---

1 Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação (Portugal – PT) | ivaneide@ese.ipp.pt

# Para além da escola: os processos de reconhecimento de aprendizagens instituem a justiça social

Beyond school: the process of recognition of learning establishes social justice

## **ABSTRACT**

With an adult population marked by a low academic qualification and with an expressive social capital, Portugal bets on the Recognition and Validation of Competences (RVCC) as a device of academic appreciation of adults. RVCC processes can lead to a lifelong learning and re-establishing a certain social justice. This article intends to account for this device of validation and certification of adult learning by addressing the main underlying paradigms, their suppositions, the methodologies used, without neglecting an analysis on how the recognition processes served to leverage the educational qualifications of adults and, fundamentally how these processes have become important to the adults who participated in them and how they were used by policy makers.

**Keywords:** Learning. Adult Education. Life Stories. Social Justice. Learning.

## 1 Introdução

Quem de nós não conhece um/a empresário/a, um/a político/a, um/a trabalhador/a que possui uma baixa qualificação escolar? Quem de nós não ouviu de muitos/as adultos/as a afirmação que a sua quarta classe vale mais do que a que hoje é oferecida pelas escolas? Quem de nós nunca ouviu um/a adulto/a referir que as suas competências foram adquiridas pela escola da vida? Existe alguma relação entre estas três indagações? Onde reside a objetividade destas perguntas?

Primeiramente, é fundamental referir que o universo da população adulta portuguesa, assim como a brasileira, possui um baixo nível de habilitação escolar que deriva das lacunas pessoais, sociais, mas, sobretudo, das estruturais no âmbito da educação, quando estes sujeitos se encontravam em idade jovem, devido ao insuficiente investimento público no campo da educação. Situação esta que se manteve até à idade adulta. Muito embora a Europa assistisse a um investimento na educação de adultos já no século XIX, Portugal não acompanhou esta mudança, ao ponto da sociedade portuguesa entrar no século XX, precisamente em 1910, com uma taxa de 69% de adultos analfabetos. (REIS, 1993), situação que só veio a reconfigurar-se já em meados do século XX.

Embora com baixas qualificações escolares, estes sujeitos, na sua imensa maioria, entraram cedo para o mercado de trabalho e também precocemente assumiram responsabilidades na vida pessoal, profissional e social. Destas experiências informais e não-formais, desenvolveram uma ampla gama de competências que lhes permitiram ampliar os conhecimentos obtidos no seio escolar. Contudo, historicamente, a escola e os espaços de formação não estavam atentos a estas competências adquiridas, não as reconheciam e muito menos as valorizavam. Muitas das vezes, os/as adultos/as que retomavam a sua formação, encontravam na escola o modelo escolar para jovens, eram tratados como crianças, tinham que aprender aquilo que já detinham. Esta realidade educativa dos adultos centrava-se num modelo escolar que é essencialmente injusto do ponto de vista humano e social. Melhor dizendo, o modelo escolar e/ou escolarizante teria esquecido que estes sujeitos foram os responsáveis pela organização e desenvolvimento das suas sociedades. Também eles, vítimas de uma ampla falta de acesso à educação, num passado não muito distante.

Contrariando esta lógica, os processos de reconhecimento e validação de aprendizagens, em Portugal denominado de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) surge como oposição à visão que só a escola é verdadeiro espaço de aprendizagem, visão que durante muitos anos foi a que predominou (MENDES, 2007) para dar lugar a um novo paradigma que legitima as aprendizagens adquiridas pelos adultos em outros contextos. Este artigo pretende dar a conhecer esta modalidade educativa/formativa desenvolvida em Portugal, tanto no âmbito escolar como profissional, dando conta dos seus pressupostos e das suas sustentações paradigmáticas, refletindo sobre a realidade educativa portuguesa e o papel do reconhecimento de competências para alavancar as habilitações escolares e como incentivo à educação permanente. Pretende também trazer o atual panorama deste processo que avança e regride conforme as vontades políticas. Na tentativa de ilustrar a informação partilhada será apresentado no corpo do trabalho, excertos das narrativas de alguns/mas adultos/as, entrevistados/as no âmbito da pesquisa “Desigualdades Sociais e Participação Educativa dos Adultos” desenvolvida através do inEd - Centro de Investigação da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, cujo objetivo é reconstituir e analisar trajetórias sociais, educativas e profissionais dos diferentes atores adultos que desenvolveram processos de participação educativa em contexto multiforme e multidimensional de políticas, estruturas, práticas. Dada a dimensão desta investigação as informações aqui apresentadas limitar-se-ão aos/as adultos/as que vivenciaram processos de reconhecimento.

## **2 Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Aprendizagens – pressupostos e sustentações paradigmáticas**

Os processos de reconhecimento de competências partem do pressuposto que todas as pessoas possuem saberes e competências adquiridas ao longo da vida, nos mais variados contextos (na família, na escola, no trabalho, na vida social e comunitária) e que estes saberes e competências em muito vêm ampliar os saberes acadêmicos obtidos na escola ou na formação profissional.

Vale referir que os processos de reconhecimento têm a sua origem em meados do século XX, após a segunda Guerra Mundial, quando a sociedade estadunidense assistiu à desmobilização massiva dos seus soldados e a necessidade de integrar os retornados no mercado de trabalho. Tendo estes soldados baixas qualificações, era necessário encontrar um mecanismo que favorecesse o acesso ao emprego. Como alternativa, o Estado passou a reconhecer e validar as aprendizagens e competências desenvolvidas por estes adultos nas atividades militares. Já na década de 70, em Québec, com a universalização do ensino e a necessidade de se investir na ampliação do número de mulheres no ensino superior, foram reconhecidas às mulheres as competências de gestão de uma pequena empresa e de gestão doméstica (BARROS, 2013; ÁVILA, 2005). Contudo, os processos de reconhecimento tiveram uma ascensão ampliada já na década de 80, sobretudo no campo profissional, valorizando as aprendizagens e competências dos adultos no exercício de uma profissão (exemplo próximo disto, foi o que ocorreu com a atribuição de uma categoria profissional pelo exercício da profissão aos enfermeiros, aos jornalistas e à outras profissões quer em Portugal, quer no Brasil, muito embora nestes países este reconhecimento profissional não se deu propriamente em processos de reconhecimento como aqui apresentamos).

No processo de reconhecimento os/ adultos/as são convidados a revisitar a sua história, o seu quotidiano, as suas memórias tanto pessoais como profissionais e sociais para, de forma refletida e crítica, tomar consciência dos seus saberes e competências. Esta tomada de consciência pode traduzir-se num processo auto-formativo e, ao mesmo tempo, na atribuição legal de um certificado e/ou diploma ao validar e certificar as suas aprendizagens.

Este dispositivo educativo está assente em alguns pressupostos defendidos pela andragogia, tais como: a aprendizagem experiencial, a aprendizagem significativa, aprendizagem reflexiva, aprendizagem transformativa, auto-direção da aprendizagem, “biograficidade”, flexibilidade curricular, entre outros. Também aposta na utilização de métodos construtivistas e humanistas (ARNOUD, 2004; FREIRE, 2004; JARVIS, 1995). Isto porque, segundo Cavaco, 2007, os processos de aprendizagem são interdependentes das experiências acumuladas, que se aprende fora do contexto formal de educação, aliás os contextos não-formais e informais desenvolvem aprendizagens que têm tanto valor quanto as realizadas nas escolas; E a assim sendo, as aprendizagens sociais resultam de adquiridos que devem ser reconhecidos e formalmente validados.

E porque validar e certificar? Porque vivemos em sociedades que legitimam o valor do diploma, da certificação. Os processos de RVCC não vêm apenas reconhecer o caráter formativo de vários processos de aprendizagens, mas, simultaneamente, corrige o desajustamento ou desfasamento entre as competências dos adultos e o seu nível de certificação, trazem ao processo e ao/a adulto/a a dignidade e o mérito socialmente aceite:, ou seja, uma validação formal que se repercutirá em vários domínios da vida do/a adulto/a (social, pessoal, profissional).

Os modelos de reconhecimento crescem a olhos vistos em diversos países, contudo, de forma heterogénea. Há países em que as validações são apenas parciais e conduzem à redução de percursos formativos, (Áustria, México, Espanha e Suécia), outros permitem o acesso a um certificado e/ou diploma com certificação total (Portugal, Estados Unidos). A natureza do diploma também difere

sendo vocacional, profissional, escolar. Há, ainda, países que promovem a dupla certificação (escolar e profissional), como é o caso de Portugal. Por sua vez, os métodos de avaliação utilizados para o reconhecimento também são dispares e vão desde a construção de dossiês, portefólios e entrevistas até provas escritas (ÀVILA, 2005). Portugal apostou na realização de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA).

### **3 A realidade educativa portuguesa e os processos de reconhecimento como alavanca no campo da Educação Permanente**

O investimento na educação de adultos em Portugal deu-se muito tardiamente em relação a outros países da Europa graças às raízes culturais e às escassas e ineficazes políticas públicas direcionadas aos adultos pouco escolarizados.

não podem, portanto, surpreender as ainda hoje tão elevadas (e no entanto tão naturalizadas ou silenciadas) taxas de analfabetismo entre a população adulta, os baixos níveis de escolarização entre a população activa, a relativa desmotivação para a participação em acções de educação ou de formação e a correspondente falta de procura da educação de adultos. E isto num país cujo atraso educativo é de várias décadas quando comparado a outros países europeus (MELO; LIMA; ALMEIDA, 2002, p.108).

A entrada de Portugal na União Europeia, nos finais dos anos 80, permitiu a viabilização e financiamento de programas que alavancaram vários setores, entre eles a educação de adultos. Inicialmente e, ao longo da década de 90, o Estado desenvolvia respostas com um formato de segunda oportunidade, “a educação de adultos não merecia uma posição de destaque, mas ia aparecendo como uma tentativa funcionalista de compensar os fracassos da educação formal” (ALVES et al, 2014, p.15). Ao mesmo tempo foram contruídos grupos de ações locais que desenvolveram projetos que visavam responder às necessidades reais da população. A riqueza destes projetos e das organizações que os promoviam ampliou a diversidade de ações neste campo. Neste período, surge o grupo de missão que, a partir de uma comissão alargada, propôs uma série de recomendações e estratégias no sentido de desenvolver o campo da educação de adultos e a criação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), tendo a sua criação, em 1996, iniciado várias medidas, tais como: os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), os Clubes S@ber+ e os Processos de Reconhecimento e Validação de Competências. Importa referir que muitas medidas idealizadas pela ANEFA não vieram a ser concretizadas (ALVES et al, 2014; CANÁRIO,1999; LIMA; AFONSO; ESTEVÃO,1999).

Inicialmente, os processos de reconhecimento foram viabilizados em projetos piloto, posteriormente, foram criados os Centros de Reconhecimento (CRVC), contudo, em número muito reduzido. A grande alavanca para este processo ocorreu já no ano de 2006 com a implementação da iniciativa “Novas Oportunidades”(INO), apresentada em dezembro de 2005, uma medida que se propunha a garantir a qualificação dos portugueses contrariando a debilidade educativa dos adultos ativos (MENDES, 2007).

Com uma campanha publicitária fortíssima e com grande investimento público este programa, que visava a recuperação efetiva dos níveis de qualificação, recorreu aos vários instrumentos disponíveis (Cursos de Educação e Formação de Adultos (escolar e de dupla certificação), Formação Modular, e sobretudo, aos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Na altura, foram criados 456 centros em diversas entidades públicas e privadas (escolas, centro de formações, escolas profissionais, associações locais, associações empresariais, entre outras). Esta iniciativa, num período de pouco mais que quatro anos, alavancou a qualificação da população adulta

ao nível das inscrições e ao nível da certificação. Sendo autodenominada de “porta aberta” ao Sistema Nacional das Qualificações, o número de encaminhamentos para outras ofertas formativas (formação complementar, formação modular, cursos de Educação e Formação de Adultos ou mesmo outra via de conclusão) tornou-se um dos aspetos expressivos desta medida.

**Tabela1: Síntese dos resultados da INO no âmbito escolar(dados até setembro de 2010)**

	2000-2006	2006-2010
Inscritos	153.719	1.088316
Certificados	44.192	328263
Encaminhamento	10819	179 840

Fonte:baseados em dados da ANQ(2011)

Acresce dizer que, até a introdução da INO, os processos de RVCC existentes no país limitavam-se ao nível básico da formação escolar, esta iniciativa introduziu o ensino secundário e o reconhecimento profissional. Sendo que a certificação do nível secundário, até setembro 2010, representou cerca de 47% dos inscritos (508.301) e 23% dos certificados (75.878). Os processos incidiram mais no reconhecimento escolar (96%), o reconhecimento profissional(3%) e de dupla certificação (1%) foram inexpressivos por falta de um maior investimento (ANQ, 2011; CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2011).

O crescendo que se assistiu a partir da INO sofreu um grande retrocesso a partir do segundo semestre de 2011(CAPUCHA, 2013), com a demissão do governo e o encerramento da maioria dos Centros Novas Oportunidades entre 2011 e 2012, chegando a rede a ficar com apenas 270 centros. Houve também uma redução expressiva dos profissionais ligados ao reconhecimento de competências, numa política nefasta e devastadora para o campo da educação de adultos.

No quadro de uma política visivelmente desfavorável, a Portaria n.º 135-A/2013 veio regulamentar o funcionamento de um novo programa denominado Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional direcionado não apenas aos adultos mas também aos jovens, com uma vertente mais vocacional e que muito pouco representou em matéria de qualificação dos adultos, aliás, foi criado num momento que se construiu um discurso de descrédito em torno deste processo de qualificação, ficando evidente na redução sistemática de inscritos. Na atualidade, com a constituição de um novo governo, assiste-se paulatinamente, a implementação de uma iniciativa em que muito se assemelha a INO, desta vez designado de Centros Qualifica justificando-se necessidade de revitalizar a educação e formação de adultos, enquanto pilar central do sistema de qualificações<sup>1</sup>.

## 4 As metodologias de Reconhecimento em Portugal

Os processos de reconhecimento adotados em Portugal são realizados através de três fases (acolhimento, exploração e conclusão) com vista à construção de um “Portefólio Reflexivo de Aprendizagem” (PRA). O portefólio é um projeto de autor assente numa metodologia biográfica, construída a partir do método de Histórias de Vida.

O método de História de Vida considera que o adulto é portador de uma história de vida e de uma experiência e que, em situação de formação, “mais importante do que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”. (CANÁRIO, 1999, p.21).

1 Decreto-Lei n.º 4/2015, criação dos Centros Qualifica e a Portaria n.º 232/2016, regula o funcionamento dos Centros Qualifica.

Ao iniciar o processo, o/a adulto/a é convidado/aa uma ação reflexiva sobre a sua trajetória de vida já numa perspetiva de construção do seu Portefólio. A construção deste portefólio é auxiliada pela equipa pedagógica que orientará o/a adulto/a no processo de desocultação de competências com base num “Referencial de Competências-chave”.

O Referencial de Competências é um instrumento pedagógico e de validação cujo modelo é centrado em competências a adquirir ou a reforçar de acordo com temas de vida significativos para cada adulto/a. Segundo Maria do Carmo Gomes (2006), os referenciais são documentos orientadores e auxiliares do processo de ensino e aprendizagem dos adultos, e assim devem ser entendidos para que se ajustem ao contexto de vida de cada um ou de cada grupo, tornando possível reconhecer e valorizar as aprendizagens pessoais, com vista a uma transformação pessoal e social do/a adulto/a. A sua construção traz um conjunto de áreas de competências e saberes organizados de forma a responder às principais exigências da contemporaneidade, “aponta para a capacidade de agir e de reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização de conhecimentos, atitudes, procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (ALONSO, 2002, p. 9).

Posteriormente, a história de vida é confrontada com o referencial de competências-chave através de um “balanço de competências realizado pelos/as adultos/as, com a mediação e orientação da equipa pedagógica. De seguida, de acordo com as solicitações do/a adulto/a, o seu portefólio é analisado pela equipa técnica que, através de um Júri (formado pela própria equipa pedagógica e também por um membro externo) poderá validar e certificar as competências adquiridas.

Os processos de reconhecimento permitem que o/a adulto/a desoculte e tome consciência de saberes que quicá não sabia que possuía, reflita sobre o seu lugar no mundo, na história e no tempo (FREIRE, 2001); façam um balanço de vida e possam fortalecer a sua identidade pessoal, social e profissional, seja capaz de refletir sobre as suas trajetórias e saberes adquiridos, dado que é um processo que privilegia o autoconhecimento permite que o/a adulto/a vá colocando marcos cronológicos e factuais na sua trajetória. Permite ao sujeito construir a sua própria formação através de uma «reflexibilidade crítica» que vai além da ideia de progresso e desenvolvimento, que o implica na ação (NÓVOA, 1997).

Sendo um projeto de autor, é singular e ao mesmo tempo complexo, cuja assinatura é do próprio/a adulto/a que ali se espelha, marca cada fragmento com as suas trajetórias e com as suas representações, com as suas formas de ver e sentir o mundo. Ao mesmo tempo, há por parte da equipa um respeito pelo saber do/a adulto/a, não o obrigando a aprender o que já sabe e sim valorizando e aprimorando o saber existente, a equipa é desafiada a ser facilitadora, numa postura instigante, assente num contrato e compromisso pedagógico, que permite ao/a adulto/aa tomada de consciência do seu “Eu”, do que Foi, do que É e do que Será, numa visão retrospectiva, perspetiva, prospetiva.

## 5 Metodologia

A pesquisa “Desigualdades Sociais e Participação Educativa dos Adultos” desenvolvida através do INED - Centro de Investigação da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto (2013-2017) toma como objeto central a participação educativa das pessoas adultas para escrutinar os trajetos sociais, educativos e profissionais dos/as adultos/as que vivenciaram processos de educação e formação num passado recente e de profissionais ligados a este campo da educação. A pesquisa abordou um contexto multiforme, multidimensional no âmbito das políticas, das instituições, dos atores e práticas sociais. Neste sentido, centrou-se em dois vetores: a reconstrução e análise das trajetórias sociais, educativas e profissionais dos educandos/formandos adultos a fim de perceber como essa participação (acesso, frequência e sucesso) é influenciada pela desigualdade de origem

e condição social e a reconstituição e análise das trajetórias socioprofissionais de educadores de adultos, considerando os processos de desenvolvimento da sua profissionalidade no campo e as relações institucionais e condições laborais que contextualizam a sua prática (ROTHES; LOPES; QUEIRÓS, 2013).

Com uma equipa constituída por nove investigadores, foram realizadas oitenta e duas entrevistas exploratórias (n=82) com adultos/as participantes ou ex-participantes em iniciativas EFA, sendo que 50 entrevistas foram realizadas por estudantes da licenciatura em educação social, 14 por estudantes do mestrado em Educação e Intervenção Social e 18 pela equipa de investigação. Com um posicionamento interpretativo-construtivista, através de uma abordagem biográfica centrada nos participantes, a investigação buscou descortinar quais foram as decisões educativas das pessoas adultas, quais os processos educativos que se envolveram ao longo da vida, as competências que desenvolveram e os retornos que obtiveram com o seu envolvimento em processos formais, não formais e informais. Também se preocupou em aferir pistas para compreender as barreiras à participação de pessoas adultas em processo de formação. No que diz respeito aos educadores, a investigação trabalhou no sentido de “retraçar a diversidade de perspetivas, estratégias e práticas profissionais, bem como a diversidade de formas de constituição de profissionalidade, característica desta área de atuação educativa” (ROTHES; LOPES; QUEIRÓS, 2013).

Embora o espectro da pesquisa seja alargado, para este artigo, o que nos interessou foram as entrevistas realizadas por sete investigadores ligados ao InEdaos/às adultos/as que participaram nos processos de reconhecimento, a fim de perceber nos discursos destes sujeitos a dimensão da reposição da justiça social. Assim, foram analisadas sete entrevistas, sendo esta uma análise preliminar, os dados obtidos foram sistematizados em cinco categorias ligadas a reposição da justiça social, sendo estas: devolver as condições de aprendizagens formais a quem saiu do sistema educativo precocemente ou o abandonou; facilitar o acesso à educação; valorizar os saberes não formais e informais com a atribuição do diploma; valorizar os percursos de vida e incentivar à educação permanente.

As entrevistas analisadas (n=7) foram realizadas no ano letivo 2014-2015, em concelhos distintos da zona norte do país e contemplou um grupo formado por cinco indivíduos do género feminino e dois do género masculino, com idades compreendidas entre os 26 e os 56 anos, sendo que a média de idades é de 45 anos. Todos os indivíduos são casados com filhos, a maioria está empregada (n=5), os demais, um está efetivamente desempregado e outro trabalha em regime de part-time. Quanto ao nível de escolaridade, antes de frequentar os processos de reconhecimento, aponta-se para três entrevistados com menos do 9º ano, dois com o 9º ano completo e dois com o 11º ano.

## **6 Os processos de reconhecimento restabelecem a justiça social**

Consciente da amplitude do conceito e que “o carácter multicultural das sociedades contemporâneas leva a que seja impossível chegar a acordo acerca da justiça social” (Miller, 1998, p.330), para efeitos metodológicos, considerou-se como justiça social a definição de Rawls, 2000 (cit. por Gamamklow,) quando afirma que a justiça tem relação com a justa distribuição de recursos e oportunidades, ou seja, o desafio de promover a equidade numa sociedade democrática.

Tendo em conta a realidade educativa dos indivíduos adultos portugueses e a necessidade urgente de se promover políticas equitativas de acesso e de sucesso educativo, no sentido de efetivar uma melhor distribuição de recursos e oportunidades, a abordagem aqui apresentada visa verificar em que medida os processos de reconhecimento vivenciados pelos/as entrevistados/as consubstanciaram com o direito à educação e à participação.

## **a. Devolver as condições de aprendizagens formais a quem saiu do sistema educativo precocemente ou abandonou o sistema**

Com histórias de vidas marcadas pelo afastamento precoce do sistema educativo, por vezes, para entrar num mercado de trabalho pouco exigente em matéria de educação, como revela um dos entrevistados[(...) *o trabalho também não exigia nenhuma escolaridade, numa fábrica nunca exigem nenhuma escolaridade (E018)*] outros deixaram a escola para garantir/contribuir para o sustento das suas famílias[ *Eu fiz o 11º, saí..., quando não acabei a escola foi porque fui ajudar o meu pai num restaurante e café que ele tinha (E022)*]ou mesmo [ *A minha mãe era pobre, uma família pobre, o meu pai faleceu eu tinha 9 anos, a minha mãe ficou com os filhos todos e não foi fácil (E013)*]. A maioria dos entrevistados diz sentir uma mágoa por ter interrompido a sua escolarização [ *Tive uma pena, chorava que era uma coisa louca, adorava ter continuado a estudar. Foi horrível. (E011)*]. Apenas um dos indivíduos mais velhos e o mais jovem revelam ter deixado de estudar por não se identificarem com o modelo escolar que lhes foi apresentado, mas não deixam de mencionar as condições económicas. O mais velho revela que deixou os estudos[(...) *por estupidez, mas na altura achei que para poder ter algum dinheiro que me permitisse fazer algumas coisas que eu queria na altura, que as pessoas com quem eu lidava habitualmente faziam, eu tinha que completar o dinheiro que recebia dos pais com uma ajuda externa (...). (...) também nunca fui muito vocacionado para os estudos, porque nunca me tinha conseguido concentrar a esse ponto, mas basicamente foi pela parte financeira (E003)*]. Já o mais novo tem uma história marcada por insucessos e por expulsão: [ *Na escola normal eu tinha passado até ao 7º. (...) meteram-me logo num curso que era de empregado administrativo. Só que fui expulso por faltas, porque eu tive que ser operado e, então, como passou o limite das faltas, eu não tinha pedido justificação, eles reprovaram-me. Depois porque fui trabalhar, com 16 anos comecei a trabalhar com o meu pai a fazer uns biscoitos e isso, com eletricidade e umas coisas de trolha (E021)*].

Para alguns o processo de RVCC veio devolver algo que lhes fora retirado ou mesmo negado, voltar a estudar significou uma espécie de pagamento de uma dívida[ *Aí vinguei-me, aí vinguei-me (E011)*]; ou mesmo de uma nova oportunidade[ *Foi quando começaram a surgir as novas oportunidades. Eu aí começou-me a... foi a luz ao fundo do túnel a dizer-me assim: "há uma hipótese ainda de..." (E003)*].

Os dados obtidos vão ao encontro da avaliação feita à Iniciativa Novas Oportunidades por Roberto Carneiros (2010), quando afirma que esta permitiu concluir ciclos de estudos abertos ao longo da vida e representou "um processo inovador de organização do sector público, visando a procura de maior satisfação do cidadão/cliente e a oferta de um serviço público de proximidade (Carneiro, 2010, p. 11). Alguns/mas adultos/as chegaram a comparar com outras experiências passadas: [ *As soluções anteriores nunca me conseguiram cativar. (...) ainda tentei fazer aqueles sistemas por unidades capitalizáveis, eram os... já não me recordo o nome, mas para mim aquilo era sempre tudo muito... de situações que para mim eu sabia que era praticamente pegar na matéria de um miúdo de onze, doze anos e transformá-la para pessoas de vinte, vinte e um. Isso para mim nunca me cativou ao ponto de eu achar que aquilo ali... eh... nunca me puxou. Aquele tipo de ensino nunca me puxou (E003)*].

Para outros regressar aos processos formativos foi restabelecer um vínculo precocemente partido [ *adorei, voltei a estudar, voltei... muni-me de tudo e mais alguma coisa para.... Foi muito, muito emocionante. Foi muito, muito... não consigo traduzir por palavras o que senti (E011)*].

## **b. Facilitar o acesso à educação**

Se a procura massiva por processos formativos pelos indivíduos adultos era decisiva para que Portugal pudesse convergir em matéria de educação com outros países europeus (CARNEIRO, 2010) isto só poderia ocorrer com uma oferta flexível, numa lógica de proximidade[ *Os horários eram*

*adaptáveis a quem trabalha, não é? E realmente não vejo assim grandes falhas (E013)]; também eram necessários grandes investimentos e, sobretudo, novos modelos pedagógicos e profissionais qualificados[(...) foi uma realidade completamente diferente. Primeiro, fui encontrar uma realidade de pessoas, de formadores tão ou mais empenhados do que eu em que eu acabasse e que o fizesse e fizesse bem. Para um outro entrevistado os profissionais [deram apoio e depois não só o apoio, era daquelas pessoas que eu acho que... eh, que deita a mãozinha e puxa sempre para cima, porque tem alturas na formação que é complicado (E022)].*

Estas mudanças se fizeram transparecer nas falas dos entrevistados, sobretudo ressaltando o direito à educação [Enquanto tiver força, enquanto tiver vontade, enquanto tiver professores e professoras maravilhosas, continuarei, continuarei, continuarei. Só se a lei não me permitir (E011)].

### **c. Valorização dos saberes não formais e informais com a atribuição do diploma;**

O peso social que possuem os diplomas muitas das vezes pode ser um fator discriminatório para aquisição ou manutenção de um determinado emprego[*este papel era importante para muita gente não perder o emprego e conseguir o emprego (E022)*], ou mesmo um fator de vergonha institucional [*de repente pedem para uma determinada categoria é preciso ter o 9º ou o 12º, e eu queria-me preparar para o futuro (E013)*]. Alguns dos entrevistados referem que a sua qualificação escolar fragilizava a sua relação com os filhos no âmbito da aprendizagem [*Da parte do mais velho há um problema, porque ele quer comparar. Ele... se tirar um quatro a gente chama-lhe à atenção e ele começa a comparar (E009)*], outros revelavam um certa vergonha social [*A gente dizer que tem a 4º classe, o 6º ano, o 9º ano é muito bom, e então o 12º é uma satisfação pessoal muito boa. Senti-me muito bem quando terminei (E013).*]; ou mesmo [*tive necessidade, se calhar, de valorização pessoal, mais por aí, do que outra coisa (E009)*].

Como refere Ana Benavente (1999 apud ÀVILA, 2005) qualquer pessoa, ao longo da vida, deve poder ver avaliadas as suas competências e completá-las para efeitos de obtenção de um diploma e isto verificou-se nos processos de reconhecimento[*o facto de irem comprovar sabedorias e conhecimentos pelo que a vida a mim me tinha ensinado, isso a mim sempre me pareceu muito mais lógico porque, no fundo, um percurso laboral que eu fiz desde os 15 anos até aos 30 e muitos... e eu aprendi, efetivamente, muita coisa, independentemente de não estar catalogado o tipo de informações que eu tinha recolhido, mas o que é certo é que eu sabia-as e sabia aplicá-las independentemente de lhes dar alguns nomes (...). (...) E além do achar importante, eram situações que eram transversais à vida toda e, portanto, como eu ainda por cima tinha tido várias experiências profissionais, para mim foi excelente e foi ao encontro que eu sempre achei que me poderia valorizar com isso (E003)*].

### **d. Valorização dos percursos de vida e valorização pessoal dos/as adultos/as**

Segundo Requejo Osório (2003), numa sociedade em que a esperança de vida, os avanços do conhecimento técnico-científico, as diferentes transformações no mundo do trabalho, o aumento dos tempos livres são fatores que apelam a uma redefinição e uma nova perspectiva no campo da formação humana é fundamental que a formação se realize para além da educação formal (aprendizagem estruturada), ela deve contemplar e integrar uma ampla rede de atividades formativas sociais (não formais ou informais) que tem lugar em diferentes contextos.

E “sendo uma forma de promover uma maior justiça social e de melhor aproveitar o capital humano” (CAVACO, 2007, p.134-37) o processo assentou sobretudo na valorização dos saberes não-

-formais e informais dos/as adultos/as respaldando nestes homens e mulheres o seu contributo para a construção da sociedade portuguesa [Pessoalmente, acho que foi um processo bem estruturado e bem conduzido...(E013). Permitiu, através da auto-reflexão e da hétero-reflexão reconstruir trajetórias de vida, valorizar as histórias individuais e coletivas, possibilitou construir conhecimentos [*Li muito, voltei a estudar, voltei a ler, voltei... pedi livros emprestados às minhas sobrinhas (...) não era chegar ali e... não sei como é que as outras pessoas fizeram, mas eu gostava... tudo o que escrevi tinha que saber, tinha que aprofundar, e aprofundei. Foi uma mais-valia para mim (E011)*]. Houve um claro reforço da dimensão participativa e da dimensão cidadã.

### **e. Incentivo à educação permanente**

Sendo a “Porta Aberta” para a educação permanente. Os processos de reconhecimento devem orientar-se para uma visão prospetiva, e segundo os entrevistados isto aconteceu. Ao concluir o seu processo alguns optaram por continuar a realizar formações de curta duração[Acho que sim, sempre que possível participo em formações.Participei numa há pouco tempo de Segurança no Trabalho e sempre que possível faço...(E013)], outros realizaram voos mais longos, como por exemplo, ingressaram no ensino superior [A seguir às Novas Oportunidades não parei, meti-me logo num CET. Depois de terminar o CET descansei um ano e meti-me na licenciatura(E009)]. Outro aspeto significativo é que este processo repercute na literacia familiar e na valorização social da escola, ao frequentar o processo de reconhecimento o/a adulto/a em conjunto com suas as famílias (re)definem prioridades no campo educativo [Agora leio muito mais, antes não me interessava, mas agora até leio mais, até, por exemplo, em casa, quando estou com o meu filho, eu dantes não lia histórias, e agora até leio mais para ele. E de vez em quando vou lendo jornais e isso, vou lendo as notícias (E021)].

No sentido de fugir a uma visão estreita de educação permanente como sinónimo de aprendizagem ao longo da vida, abordamos aqui num sentido defendido por Alberto Melo (2011, p.3) onde,

Cada pessoa realiza-se, cumpre o seu projecto de vida tornando-se cada vez mais pessoa, isto é, concretizando, permanente, progressivamente, todas as suas capacidades, graças a uma interação constante (física e intelectual) com o mundo físico (pelo Trabalho) e como outros (pela Política).

Como revelou uma das entrevistadas: [*Sou muito mais interventiva, sou uma pessoa muito mais... (...) como profissional... a área do voluntariado e a área cívica e participante enquanto cidadã. (...) Há coisas que me revoltam, que não estão bem e que, quer política, quer social, que eu não estou de acordo. (...) acho que devo lutar para muitas coisas, desenvolver muitas coisas ligadas à vertente cultural (E011)*].Numa clara abertura e aprofundamento da dimensão participativa que os processos de reconhecimento são capazes de construir.

## **7 Considerações Finais**

Embora se trate de um estudo preliminar, que necessita de um maior aprofundamento e reflexão, bem como uma melhor triangulação, os dados obtidos nas entrevistas foram capazes de traduzir a dimensão e as oportunidades que os processos de reconhecimento trazem aos/as adultos/as, sobretudo, foram capazes de descortinar o mérito de iniciativas que, de forma direta, permitem o direito à educação, uma educação que respeita a adutez, uma educação significativa e transformativa dos sujeitos.

Os processos de reconhecimento não obrigam o/a adulto/aa aprender o que já sabe, valorizam o saber do educando e fazem despertar a vontade de aprender mais e de seguir aprendendo. De forma mais ampla despertam para a cidadania e para a participação porque “A educação deve ser considerada como um processo de desenvolvimento integral do homem/mulher e baseia-se numa

relação “dialógica” e transparente, num tempo e num espaço específico, capaz de formar homens e mulheres conscientes, críticos e socialmente envolvidos” (MENDES, 2007).

Para o futuro é necessário uma aclaração dos dados obtidos nesta linha de investigação relacionados com a justiça social, para o efeito é preciso olhar de forma heurística a todo corpus de entrevistas realizadas e ainda não analisadas para os cruzar dados e construir um painel mais alargado.

## Referências

ALONSO, L. **Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos**. Lisboa: ANEFA, 2002.

ALVES, N. et al.. **Pensar a educação Portugal 2015**: aprender sempre – educação da pessoa adulta para a cidadania participativa e responsável. Lisboa: Grupo Economia e Sociedade: Associação o Direito de Aprender, 2015.

AGÊNCIA NACIONAL DAS QUALIFICAÇÕES (ANQ). **Briefing\_IniciativaNovasOportunidades\_20 de Outubro.doc**, 2011. Disponível em: <<http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&inc=6215A>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

ARNOLD, R. **Pedagogía de la formación de adultos**. Montevideo, Cinterfor/OIT, 2004.

ÁVILA, P. **A Literacia dos Adultos**: Competências-chave na sociedade do conhecimento. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa, Lisboa, 2005.

BARROS, R. **As políticas educativas para o sector da Educação de Adultos em Portugal**: As novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006. Lisboa: ChiadoEditora, 2013.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos**: um Campo e uma Problemática. Lisboa: EDUCA, 1999.

CAPUCHA, L. Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: A qualificação de adultos é uma prioridade, **Revista Aprender**, n. 34, 2013.

CAVACO, C. Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 41, 2007.

GAMARNIKOW, E.. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 8, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/11.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004

GOMES, M. C. (Coord.) **Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário**. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional, 2006.

JARVIS, P. **Adult and continuing education: theory and practice**. Londres: Routledge, 1995.

LIMA, L. J.; AFONSO, A.; ESTEVÃO, C. V. **Agência Nacional de Educação de Adultos: Estudo para a construção de um modelo institucional**. Braga: Universidade do Minho, 1999.

MELO, A.; LIMA, L.; ALMEIDA, M. **Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação Portuguesa**. Lisboa: Agência Nacional de Educação de Adultos, 2002.

MELO, A. **A educação permanente, guia de vida e manifesto político nas encruzilhadas da humanidade**, 2011. Disponível em: <[http://www.apcep.pt/userfiles/educ\\_permanente.pdf](http://www.apcep.pt/userfiles/educ_permanente.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

MENDES, I. A Dimensão Participativa dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) no Vale do Ave, Norte de Portugal. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Granada, Departamento de Educação, 2007.

MILLER, D. Perspectivas de justiça social. **Análise Social**, v. 33, p. 323-339, 1998. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1221842899L0bNW8jz1Lo32LV0.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MINISTÉRIOS DA ECONOMIA E DO EMPREGO, DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA E DA SOLIDARIEDADE E DA SEGURANÇA SOCIAL. **Diário da República n.º 62/2013, 1º Suplemento, Série I de 2013-03-28. Portaria n.º 135-A/2013**. Disponível em: <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/276436/details/maximized>>. Acesso em; 15 ago. 2017.

NÓVOA, A. **História de vida no Projecto Prosalus: Cadernos de Formação N.º3**. Educação de Adultos. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO(CNE). **O estado da educação: a qualificação dos portugueses**. Lisboa: Ministério das Educação e Ciência, 2011.

REQUEJO-OSÓRIO, A. **Educación permanent y educación de adultos**. Barcelona: Ariel, 2003.

REIS, J. O analfabetismo em Portugal no século XX: uma interpretação. **Colóquio Educação e Sociedade**, n. 2, p.13-40, 1993.

ROTHES, L. ; LOPES, L. ; QUEIRÓS, J. Desigualdades sociais e participação educativa dos adultos: um projeto de pesquisa, **In Sensos**, v. 4, n. 1, 2013.