

## Reconfiguração da atividade profissional do educador de adultos – reconhecimento e validação de adquiridos experienciais

Carmen Cavaco <sup>1</sup>

### Resumo

O texto visa analisar a atividade profissional do educador de adultos, em Portugal, num contexto de políticas públicas de adultos pouco escolarizados, centradas no reconhecimento e na validação de adquiridos experienciais. A análise é suportada numa investigação qualitativa, realizada entre 2001 e 2009. Os dados empíricos resultaram de entrevistas semidiretivas e de entrevistas biográficas com educadores de adultos e com adultos, envolvidos neste processo. Os resultados da investigação permitem afirmar que o caráter pioneiro e a complexidade do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais originaram uma reconfiguração da atividade profissional do educador de adultos, no que respeita às suas funções.

*Palavras-chave:* Educador de Adultos; Reconfiguração da Atividade Profissional; Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais.

### Reconfiguration of the adult educator's professional activity – recognition and validation of prior learning

### Abstract

The text aims to analyze the professional activity of adult educators in Portugal, based of public polices of adults with low educational level, focused on the recognition and validation of prior learning. The analysis is supported by a qualitative research, namely, empirical data resulting from semi-directive interviews and biographical interviews conducted with adult educators and certified adults. This research was carried out between 2001 and 2009. The results of the research to affirm that the pioneering character and the complexity inherent to the process of recognition and validation of prior learning to promote a reconfiguration of the professional activity of the adult educator, especially in her functions.

*Keywords:* Adult Educator; Reconfiguration of Professional Activity; Recognition and Validation of Prior Learning.

## Introdução

O texto tem como objetivo analisar a atividade profissional do educador de adultos, em Portugal, num contexto de políticas públicas focadas nos adultos pouco escolarizados e centradas no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Os dados empíricos, que suportam a análise, resultaram de uma investigação qualitativa, com recurso a entrevistas semidiretivas e a entrevistas biográficas, realizadas com educadores de adultos e com adultos certificados. A investigação, realizada entre 2001 e 2009, teve como objeto de estudo o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais (CAVACO, 2009). Contudo, este

---

<sup>1</sup> Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, UIDEF, Lisboa, carmen@ie.ulisboa.pt

artigo incide apenas na análise de uma dimensão estudada – a atividade profissional do educador de adultos, no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

A educação ocorre em todos os tempos e espaços de vida, de modo contínuo e difuso, através de processos de interação. Neste sentido, todos os implicados são educandos e educadores (CASPAR, 2007; FREIRE, 2000; LESNE, 1978), devido à reciprocidade inerente aos processos educativos, o que é particularmente reconhecido e valorizado no campo da educação de adultos. No campo da educação de adultos, para além das dinâmicas educativas quotidianas, vividas individual e coletivamente, podemos considerar a formação profissional, a alfabetização e a educação de base, a animação sociocultural, o desenvolvimento local e a intervenção comunitária, o reconhecimento e a validação de adquiridos experienciais, e os movimentos sociais. O campo de práticas da educação de adultos é diversificado e complexo (CANÁRIO, 1999), originando uma “geometria muito variável” (LECLERCQ, 2005), na atividade profissional dos educadores de adultos, visível na multiplicidade de designações usadas para nomear estes profissionais (LESNE, 1978). O progressivo investimento em políticas públicas de educação de adultos, desde o fim da 2ª Guerra Mundial, contribuiu para uma crescente dinâmica de procura de “identidade profissional, mas também social e pessoal” (LIÉTARD, 2014, p.10), por parte dos educadores de adultos.

Em Portugal, nas últimas cinco décadas, a implementação de políticas públicas de educação de adultos proporcionou condições para uma progressiva profissionalização dos educadores de adultos. Essa progressiva profissionalização resultou de um conjunto de fatores, nomeadamente, do aumento da quantidade e da diversidade de trabalho remunerado, do aumento da qualificação académica e das competências profissionais dos educadores de adultos, e do aumento da visibilidade e do reconhecimento destes profissionais. Os educadores de adultos desempenham funções num campo caracterizado pela diversidade e complexidade, o que justifica a importância do investimento na sua formação, nomeadamente, nos domínios pedagógico, científico e técnico.

No ano 2000, em Portugal, surgiram políticas públicas centradas no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, de adultos pouco escolarizados. Nesse enquadramento, surgiram duas medidas políticas que ainda continuam vigentes – uma rede nacional de Centros de educação de adultos, atualmente designados de Centros Qualifca, e um modelo de

organização e funcionamento do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais resultou de uma política pública, influenciada pelas orientações da União Europeia e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (CAVACO, 2009). Estes organismos supranacionais têm vindo a destacar a importância da educação de adultos, especialmente, do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Contudo, as orientações políticas destes organismos supranacionais indiciam uma perspectiva instrumentalizada e redutora da educação de adultos, focada na promoção do desenvolvimento económico (CAVACO, 2009). Esta perspectiva, que influenciou a política pública de educação de adultos, em Portugal, gerou um paradoxo – o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, suportado em pressupostos e metodologias de inspiração humanista, tem vindo a ser entendido como estratégia para elevar os níveis de qualificação escolar e profissional da população, ao serviço do desenvolvimento económico.

O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais baseia-se, essencialmente, em três pressupostos. O primeiro pressuposto, considera que a experiência de vida tem um potencial educativo, porquanto, permite a aquisição de saberes. O segundo pressuposto defende a possibilidade de se estabelecer uma comparação entre os saberes decorrentes da experiência de vida e os saberes académicos. Por último, o terceiro pressuposto baseia-se no princípio de que não faz sentido pretender ensinar às pessoas aquilo que já sabem.

Este processo caracterizado por diversos elementos de inovação nos pressupostos orientadores e na abordagem metodológica (histórias de vida, portefólio, balanço de competências, análise da atividade), deu lugar a práticas pioneiras e complexas (JOBERT, 2005; PINEAU, 1997). O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é complexo, pois se alicerça em pressupostos pioneiros, em metodologias inovadoras e em perspectivas políticas geradoras de tensões e de paradoxos.

Este processo que visa reconhecer e validar os saberes decorrentes da experiência de vida, através de um certificado escolar de nível básico ou secundário, é desafiante e complexo. O carácter pioneiro e inovador do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais contribuiu para a reconfiguração da atividade profissional do educador de adultos. Os profissionais envolvidos nesta medida política depararam-se com um processo novo e

desconhecido, no que respeita aos pressupostos orientadores, à organização e funcionamento, às metodologias e instrumentos de trabalho e às suas próprias funções. Estes educadores têm um papel essencial no acompanhamento do adulto, ao longo do processo, especialmente, no apoio à elaboração da narrativa biográfica, na explicitação da experiência de vida e dos adquiridos experienciais, assim como na comparação desses elementos com o referencial de competências-chave.

As equipes técnico-pedagógicas dos Centros Qualifica são constituídas por técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências e por formadores. A análise apresentada no texto centra-se na atividade dos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, que optamos por designar de educadores de adultos. Os profissionais responsáveis pela implementação deste processo assumem funções de diagnóstico, de orientação, de reconhecimento e validação baseadas nos adquiridos experienciais dos adultos, afastando-se da função tradicional dos educadores – a transmissão de conhecimento. No texto, procura-se analisar a reconfiguração profissional destes educadores de adultos, a partir da complexidade, da especificidade e dos paradoxos inerentes ao processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

Os adquiridos experienciais são o conjunto de recursos que as pessoas adquirem e aperfeiçoam ao longo da vida, nos diversos contextos – pessoal, familiar, social, escolar e profissional. Os adquiridos experienciais são diversificados e globais, por isso, difíceis de mapear. Incluem os saberes (saber, saber-ser e saber-fazer), assim como as competências. As competências dizem respeito à capacidade de mobilização dos saberes, em determinados contextos, na resolução de problemas e na superação de desafios do quotidiano.

O texto é organizado em três partes. A primeira parte centra-se na metodologia de investigação, designadamente, na dimensão epistemológica, nos procedimentos metodológicos e nos princípios éticos orientadores. A segunda parte foca-se na análise de dados empíricos da investigação, mais concretamente, na análise do papel do educador de adultos e da sua importância no reconhecimento dos saberes do adulto. Por fim, a terceira parte centra-se na análise da reconfiguração profissional do educador de adultos, a partir do seu trabalho no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

## Metodologia

A análise apresentada no texto resultou de uma investigação qualitativa que teve como objeto de estudo o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. A investigação qualitativa afigurou-se importante porque pretendíamos compreender a organização e o funcionamento de um processo pioneiro e desconhecido, em geral, e, em particular, para o próprio investigador. A investigação qualitativa ao permitir uma abordagem intensiva, focada no estudo pormenorizado de práticas, a partir do seu contexto e da participação dos vários agentes envolvidos (MOHAJAN, 2018), possibilita uma grande riqueza e diversidade de dados empíricos.

Do ponto de vista epistemológico, filiamo-nos na hermenêutica, como forma de compreender a natureza e a especificidade do processo em estudo, a partir das interpretações dos sujeitos envolvidos – os educadores e os adultos. A hermenêutica reconhece que a compreensão dos fenômenos sociais e educativos ocorre através de processos dialéticos, em construção permanente, entre o investigador e os participantes na investigação. Ou seja, uma dinâmica “de vaivém entre o todo e as partes” (PAILLÉ, 2019, p.222), baseada na interpretação da experiência humana. Isso é particularmente pertinente no estudo de um fenômeno pioneiro e desconhecido, como o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

Na investigação, adotaram-se os princípios éticos definidos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 2014) e no Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação (ALL EUROPEAN ACADEMIES, 2017), sendo de destacar a preocupação com a fidedignidade, a honestidade, o respeito e a responsabilização. Nesse sentido, procuramos assegurar a confidencialidade e o anonimato dos participantes, assim como o estabelecimento de relações significativas, baseadas no respeito, no reconhecimento e na empatia. A investigadora apresentou um termo de consentimento informado aos possíveis participantes, com o objetivo da investigação e elementos sobre a metodologia (método, instrumentos de recolha de dados, princípios éticos orientadores), reiterando a importância da participação livre e informada, assim como a possibilidade de desistência a qualquer momento, caso assim o entendessem. Os dados empíricos foram recolhidos através de entrevistas semidiretivas com oito educadores de adultos

e de entrevistas biográficas com catorze adultos certificados, no âmbito do processo. As entrevistas realizaram-se em três Centros responsáveis pela implementação do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, na região do Alentejo.

### **Educador de adultos – o reconhecimento de saberes dos adultos**

Os Centros Qualifica são estruturas de projeto, enquadrados em entidades públicas, privadas e do terceiro setor, com financiamento público, salvo raras exceções, que funcionam num regime de autofinanciamento. Os Centros Qualifica constituem uma rede nacional com mais de 300 Centros, distribuídos por todas as regiões do país. Estes Centros são enquadrados em legislação e regulados através de um sistema de informação, que permite à tutela seguir os procedimentos da equipe e as fases do processo de cada adulto inscrito. Os Centros Qualifica focam a sua ação em jovens e adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que não possuem a escolaridade obrigatória, ou seja, o 12º ano. O referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos define as áreas e o tipo de saberes, em cada nível de escolaridade, do ensino básico e secundário. O referencial de competências-chave é o instrumento norteador do processo, que serve de referência para reconhecer e validar os adquiridos experienciais de cada adulto. Estes Centros registaram uma grande adesão, entre 2001 e 2010, período em que se inscreveram 1.316.955 adultos, ou seja, 21% dos adultos pouco escolarizados residentes no país. Neste mesmo período, obtiveram uma certificação escolar 409.641 adultos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013).

Os Centros assumem, desde 2000, uma missão estruturante nas políticas públicas de educação de adultos pouco escolarizados, devido à atividade em diversos domínios – diagnóstico, orientação, reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. A concretização desta diversidade de competências é assegurada por educadores de adultos. No desempenho das suas funções, os educadores de adultos precisam de ter um conhecimento amplo e atualizado da oferta de educação e formação de adultos e de metodologias específicas. Os educadores de adultos são responsáveis pelo acompanhamento dos adultos pouco escolarizados que realizam o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

Os educadores de adultos desempenham funções diversificadas no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Destaca-se o seu contributo na informação sobre a organização e o funcionamento do processo, no esclarecimento sobre a metodologia de trabalho e os instrumentos usados na elaboração do portfólio, no acompanhamento da elaboração do portfólio, na explicitação dos elementos que constam no referencial de competências-chave, na articulação entre os adquiridos experienciais do adulto e os elementos do referencial, na motivação e no estímulo à implicação do adulto, na articulação com os restantes educadores que acompanham o adulto, na programação e na dinamização de atividades, na avaliação dos adquiridos experienciais do adulto, no júri de validação e no preenchimento do sistema de informação. A diversidade de funções dos educadores de adultos é identificada pelos entrevistados: *“Participo em todas [as fases]. Eu faço o reconhecimento. Na validação, eu juntamente com os formadores, avaliamos o dossier e decidimos a formação [...] A única coisa que não faço é a formação, mas estou sempre por trás do processo”* (Educador); *“Nós somos as pessoas que têm mais contacto com os adultos, acompanhamos sempre o percurso deles”* (Educador). Essa diversidade de funções e a importância do educador de adultos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais são confirmadas pelos adultos entrevistados: *“Desde o primeiro dia recebeu-me sempre muito bem e acompanhou sempre todo o meu processo até ao fim, teve um papel muito importante”* (Adulto); *“Ele explicou-me que era como que um gestor do processo, que estava ali quando eu precisasse”* (Adulto). O educador de adultos participa em todas as fases do processo e acompanha o adulto desde a sessão informativa até ao júri de validação.

O educador de adultos tem a função de acompanhamento do adulto, durante as várias fases do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Neste caso, orienta o adulto, procura compreender o tipo de apoio necessário e mantém-se atento, intervindo quando se justifica. O acompanhamento consiste numa importante dimensão relacional, baseada no equilíbrio – apoiar, promover a confiança e a motivação do adulto e, concomitantemente, valorizar e incentivar a autonomia do adulto. Esta dimensão do acompanhamento foi destacada pelos entrevistados: *“A minha função é ajudar, mas tem que partir deles”* (Educador); *“Ela metia as cartas na mesa [explicava o que se pretendia] e depois nós fazíamos, quando as pessoas tinham dificuldade ela estava sempre a ver”* (Adulto); *“A Dra.*

*esclarecia, mas não diretamente, não dava a resposta [...] a mim uma dúvida ou outra que tive [...], ela ajudou-me a contorná-la, sem me pegar na mão, mas era o suficiente para eu captar*” (Adulto). Neste caso, podemos considerar que o educador de adultos é um “passador” (JOSSO, 2005, p.119), porque reconhece e estimula o adulto a trabalhar autonomamente, mantendo-se atento e disponível para informar, esclarecer, apoiar e motivar, quando é necessário.

O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é centrado no percurso de vida e nos saberes de cada adulto, o que implica um processo de *biografização* (DELORY-MOMBERGER, 2019). A biografização consiste num conjunto de operações diversificadas e complexas, que envolvem a rememoração, a seleção, a reflexão, a ordenação, a articulação, a explicitação, a (re)elaboração da experiência de vida e a identificação de saberes. Através do processo de biografização, o adulto toma consciência e apropria-se do seu percurso de vida, da sua experiência e dos seus saberes. Simultaneamente, socializa esses elementos com o educador e com os outros adultos. O educador tem um papel determinante no reconhecimento, ao estimular e acompanhar o processo de biografização do adulto, suscitando o heteroreconhecimento (ao valorizar os saberes do adulto) e o autoreconhecimento (ao incentivar o adulto a valorizar os seus saberes).

O reconhecimento é um processo complexo, marcado por uma relação dialética entre o autoreconhecimento e o heteroconhecimento. Por norma, para que ocorra o reconhecimento por parte do outro (heteroreconhecimento), é fundamental que a própria pessoa atribua e reconheça valor ao que é e sabe (autoreconhecimento). Quando o adulto não reconhece o valor dos seus saberes, o que é frequente entre os adultos pouco escolarizados, este processo pode ficar comprometido. Deste modo, uma das funções do educador de adultos é apoiar o adulto na explicitação do percurso de vida e na identificação de saberes. Ao longo do processo, vai confrontando o adulto com os seus saberes. Explicita os seus saberes e a importância que têm no processo, assim, realiza o heteroreconhecimento e promove o autoreconhecimento, por parte do adulto. Esta estratégia permite ao adulto tomar consciência da importância dos seus saberes e da sua capacidade de aprendizagem, o que surge destacado nas falas dos entrevistados: *“É consciencializar a pessoa se tem ou não competências, para ela própria tomar essa consciência* (Educador); *“Fazia-me ver as coisas de outra forma, ver a importância que as coisas tinham, eu talvez não lhe soubesse dar essa importância [...] a gente às vezes não sabe*



*bem as competências que tem para realizar as coisas” (Adulto); “Ela foi sempre impecável, teve sempre um cuidado extremo, dizia — Não se preocupe! [...] Ela deu-me um crescimento interior e uma auto-confiança” (Adulto). O educador estimula o adulto a realizar um processo de reflexão, de auto-análise, de auto-avaliação e de autoreconhecimento, a partir da explicitação da sua experiência de vida e dos seus saberes. A metodologia usada no processo e o acompanhamento assegurado pelo educador permitem que este processo, inicialmente concebido, do ponto de vista das políticas públicas, apenas para atribuir certificados, apresente um elevando potencial formativo para os adultos envolvidos. No reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, o educador de adultos desempenha funções inéditas, num processo pouco conhecido e complexo, o que suscita a reconfiguração desta atividade profissional.*

As operações inerentes à biografização e ao próprio processo de reconhecimento assentam na “capacidade de dizer” e na “capacidade de narrar” (RICOEUR, 2005), capacidades consideradas intrínsecas e estruturantes do ser humano. Porém, estas capacidades envolvem mecanismos e processos complexos, nomeadamente, quando se trata de narrar a experiência de vida, assim como, os saberes daí resultantes. O processo de biografização é difícil e exigente para os adultos. Essa dificuldade aumenta quando o objetivo é identificar, explicitar e analisar os saberes resultantes da experiência de vida. Os saberes resultantes da experiência, geralmente, são difíceis de enunciar, devido à sua natureza tácita, contextual e incorporada. Por outro lado, esses saberes nem sempre são acessíveis aos seus portadores, exigindo processos de reflexão, de explicitação e de socialização do vivido. O educador de adultos, ao adotar uma postura de incentivo à biografização e à escuta, permite a identificação de saberes do adulto, passíveis de articular com os elementos do referencial de competências-chave. A comparação entre os saberes explicitados pelo adulto e os elementos que constam do referencial de competências-chave materializa o processo de validação.

O processo de validação é muito complexo, porque consiste na comparação entre saberes de natureza distinta – os saberes resultantes da experiência e os saberes acadêmicos. Além disso, a validação depende do processo de reconhecimento, previamente realizado. A identificação e a análise dos adquiridos experienciais dependem de diversos fatores, nomeadamente, da especificidade da experiência de vida de cada adulto, da apropriação que o adulto fez dessa experiência, da motivação e implicação do adulto na biografização, da capacidade de reflexão,

da verbalização e da escrita, além do processo de autoreconhecimento e heteroreconhecimento. O educador de adultos para assegurar uma validação adequada precisa de estar consciente da complexidade e dos desafios inerentes a este processo.

### Reconfiguração da atividade profissional do educador de adultos

A emergência do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, no âmbito das políticas públicas, contribuiu para aumentar a diversidade e a complexidade das práticas de educação de adultos e, conseqüentemente, tornar ainda mais variável a geometria da atividade profissional do educador de adultos. Os profissionais aperceberam-se da especificidade do processo e do seu caráter inovador, o que, no início, causou estranheza e dificuldade, como afirmam: *“Inicialmente, achei um bocado esquisito [...] No fundo o que eu fazia era dar formação às pessoas, era passar-lhes conhecimentos, e depois testá-los sobre esses conhecimentos. Aqui as coisas são um bocado ao contrário, foi esquisito”* (Educador); *“Foi um choque no início, gradualmente foi-se tornando uma atividade extremamente gratificante e importante”* (Educador). A possibilidade dos saberes decorrentes da experiência serem reconhecidos e validados, do ponto de vista acadêmico, causou um grande desafio aos educadores e aos adultos implicados. Para contornar esse desafio, foi necessário compreender a especificidade do processo e realizar as aprendizagens que permitissem a ambos – educadores e adultos – um reposicionamento face ao seu papel e estatuto no processo.

O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais implica a centralidade do sujeito aprendente, ou seja, do adulto. Para que isso se concretize, o educador adota diferentes papéis – animador, facilitador, mediador e acompanhante, como se verifica na fala dos entrevistados: *“O meu papel [...] é ser um mediador [...] o protagonista do processo não posso ser eu, o protagonista do processo tem que ser o próprio adulto”* (Educador); *“O processo tem que ser centrado na reflexão que a pessoa faz sobre o seu próprio percurso de vida”* (Educador), *“Costumo dizer que a responsabilidade aqui não é só minha, há coresponsabilidade — Eu oriento os meus amigos e os meus amigos participam ativamente. É essa dialética que há”* (Educador). Ao contrário de uma situação educativa baseada no modelo expositivo, na qual o educador tem o papel central como especialista, detentor do saber num determinado domínio,

no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais o adulto é a figura central.

A centralidade do adulto advém do fato do processo incidir no seu percurso de vida e nos seus saberes. O processo de reconhecimento e validação de competências só é possível com a implicação do sujeito na reflexão sobre a sua experiência, sobre os seus saberes e na socialização destes. O educador de adultos precisa do acesso a esses elementos para realizar o reconhecimento e a validação de adquiridos experienciais. Esta especificidade do processo altera, substancialmente, o papel do educador de adultos, como sublinham: *“Continuo a dar aulas na escola e lá ensino e aqui não. Aqui tento saber o que as pessoas sabem, é uma coisa diferente”* (Educador); *“Nós vamos partir do conhecimento intuitivo, já adquirido”* (Educador). O educador de adultos vê-se confrontado com a necessidade e o desafio de usar metodologias e instrumentos de trabalho que despoletem o processo de biografização, por parte do adulto. O papel do educador de adultos passa pela promoção e acompanhamento da reflexão, da (re)elaboração e da socialização da experiência e dos saberes do adulto.

A reconfiguração da atividade profissional do educador de adultos também advém de uma marcada interdependência entre o trabalho do adulto e do educador, como é sublinhado pelos entrevistados: *“Mas eu só vos posso ajudar se me derem provas. As provas que eu preciso, da vossa parte, são as evidências e são as competências que vocês adquiriram no vosso percurso de vida”* (Educador); *“Quero é que vocês me ajudem a defender da melhor forma. Eu sou um advogado de defesa... por isso eu só vos posso ajudar se vocês me trouxerem as provas”* (Educador). O trabalho do educador é afetado pela motivação e implicação do adulto no processo de biografização, pela diversidade e riqueza das suas experiências de vida, pela forma como o adulto se apropriou dessas experiências, pela sua capacidade de comunicação oral e escrita e, em última análise, pela interdependência gerada entre o autoreconhecimento e o heteroreconhecimento. Os educadores de adultos envolvidos neste processo percebem que o desempenho das suas funções está dependente da postura e do trabalho realizado pelos adultos.

O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais tem um potencial de formação e de emancipação do adulto, devido às metodologias que o estruturam e ao contributo do educador. Contudo, também é necessário reconhecer riscos e perversões, sobretudo nos casos em que o adulto é confrontado com a impossibilidade de obter um certificado escolar por esta via, depois de realizar algum investimento no processo. Como se

referiu anteriormente, o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, embora filiado, do ponto de vista dos princípios e das metodologias, numa inspiração humanista, tem vindo a ser enquadrado em políticas públicas com orientação neoliberal, que o subordinam e instrumentalizam ao serviço do desenvolvimento económico. Em termos de enquadramento político, o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais insere-se na perspectiva de “capitalização económica do self” (ROSE, 1999), geradora de tensões e paradoxos, com consequências na atividade profissional do educador de adultos. Este profissional vê-se confrontado com o imperativo de uma vigilância cuidada e crítica de princípios éticos e deontológicos, baseados na necessidade permanente de salvaguardar a autonomia, o poder agir, o bem-estar e o reconhecimento dos adultos.

### Conclusão

A diversidade e a complexidade de práticas de educação de adultos aumentaram a partir do momento em que emergiu o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Isso se refletiu também no acréscimo da diversificação de funções e na reconfiguração da atividade profissional do educador de adultos. A especificidade, o caráter pioneiro e inovador e a complexidade deste processo tornaram ainda mais visíveis as mutações do campo da educação de adultos, assim como a reconfiguração da atividade do educador de adultos, caracterizadas por uma “geometria variável” (LECLERCQ, 2005, p.110). Essa geometria ainda se tornou mais variável quando os educadores de adultos foram confrontados com a necessidade de alterar as suas funções, para atender à especificidade do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. A organização e o conteúdo funcional do trabalho do educador de adultos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais foram domínios decisivos para a reconfiguração desta atividade profissional. Este processo evidenciou a importância e a capacidade de o educador de adultos “diversificar as suas respostas e os seus métodos em função dos aprendentes e dos seus contextos de intervenção” (LIÉTARD, 2014, p.138).

Os educadores de adultos responsáveis pela implementação de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, no quotidiano profissional, procuram gerir a complexidade e os desafios do processo. Todavia, uma das dimensões mais problemáticas é a

gestão da tensão entre a filiação humanista – focada na valorização do adulto, da sua experiência e saberes – e a filiação utilitarista e instrumentalizada, decorrente da subordinação da educação ao desenvolvimento econômico. Esta tensão é notória e afeta a atividade profissional do educador de adultos. O educador tem consciência que a sua atuação pode ser orientada meramente para a certificação ou, ao contrário, focada na conquista de espaços de autonomia para concretizar o potencial educativo do processo, de modo a promover o poder agir e a emancipação do adulto.

O educador de adultos tem um papel determinante na gestão da complexidade e dos paradoxos presentes no processo. O investimento em eficazes mecanismos de regulação, por parte do Estado, para assegurar a implementação desta política pública e o desinvestimento na formação dos profissionais são fatores geradores de preocupação. A complexidade e as tensões inerentes ao processo exigem uma vigilância crítica dos educadores e isso depende, em grande medida, do seu desenvolvimento profissional e das condições de trabalho. Parece-nos importante assegurar que o processo contribua, efetivamente, para o reconhecimento dos adultos e dos seus saberes, assegurando-se a vigilância necessária para evitar que alguns adultos terminem o processo em situação de “precaridade existencial” (MORIN, 2011, p.120), pelo fato de sentirem que foram desapossados da sua experiência de vida e dos seus saberes.

A investigação permitiu compreender a especificidade, o caráter inovador e pioneiro, a complexidade do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, assim como, o efeito destes aspetos na reconfiguração profissional do educador de adultos. Estas dimensões justificam a importância estratégica do investimento na formação e no acompanhamento dos educadores de adultos, como forma de assegurar o seu desenvolvimento profissional, reconhecimento e “emancipação” (DEJOURS, 2009). A concretização do potencial educativo do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais nos adultos depende, em grande medida, do desenvolvimento profissional dos educadores de adultos.

### Referências

ALL EUROPEAN ACADEMIES. *The european code of conduct for research integrity: revised edition*. Berlim: All European Academies, 2017.

- CAVACO, C. *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa, 2009.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.
- CASPAR, P. Ser formador nos dias que correm – novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo: Revista de Ciências de Educação*, Lisboa, n.2, p.87-94, jan./abr. 2007.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Estado da educação 2012: autonomia e descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2013.
- DEJOURS, C. *Travail vivant 2: travail et émancipation*. Paris: Payot, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, C. Recherche biographique en éducation. In: DELORY-MOMBERGER, C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Paris: Téraèdre, 2019. p.250-256.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 39.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- JOBERT, G. Les difficiles questions adressées par la VAE à l'analyse du travail. In: ROZARIO, P. (dir.), *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen*. Tome 2. Paris: CNAM, 2005. p.7-15.
- JOSSO, M-C. Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In: CANÁRIO, R.; CABRITO, B. (org.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 2005. p.115-125.
- LECLERCQ, V. La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base. *Education Permanente*, Paris, v.3, n.164, p. 105-118, 2005.
- LESNE, M. La formation des formateurs d'adultes. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (coord.). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: Puf, 1978. p.229-278.
- LIÉTARD, B. *Être formateur: identifier des incontournables; se professionnaliser*. Lyon: Chronique Sociale, 2014.
- MOHAJAN, H. Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, Bucharest, v.7, n.1, p. 23-48, 2018.
- MORIN, E. *La voie: pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard, 2011.
- PAILLÉ, P. Herméneutique. In: DELORY-MOMBERGER, C. (dir.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Éditions Érès, 2019. p.222-224.
- PINEAU, G. La reconnaissance des acquis: deux idées simples qui posent des problèmes

complexes. In: PINEAU, G.; LIÉTARD, B.; CHAPUT, M. (coord.). *Reconnaître les acquis: démarches d'exploration personnalisée*. Paris: L'Harmattan, 1997. p.11-17.

RICOEUR, P. Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, Paris, n.7, p.125-129, jul. 2005.

ROSE, N. *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. *Instrumento de regulação ético-deontológica: carta ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014.

Recebido em março 2020.

Aprovado em junho 2020.