
O(S) TRABALHO(S) EDUCATIVO(S) NO RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Contributos para a transformação dos ofícios de ensinar e de aprender em educação de adultos

Miguel Marques Ribeiro*

O artigo apresenta dados empíricos de caracterização do modo como se organiza e dinamiza o trabalho educativo no sistema português de certificação de adquiridos ou Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC), tendo por base um estudo de caso realizado no Centro Novas Oportunidades (CNO) da Associação Nacional das Oficinas de Projecto (ANOP). São identificadas características do modo como o trabalho educativo em RVCC foi concebido e implementado naquele Centro durante o período analisado, tornando possível a posterior reflexão sobre eventuais diferenças comparativas com o modelo escolar de educação de adultos (EA). Por fim, problematiza-se a noção de trabalho educativo em EA partindo de uma abordagem abrangente, heterogênea e complexa do conceito, cuja fonte radica nos princípios do movimento da educação permanente.

Palavras-chave: andragogia, adulez, autobiografia, balanço de competências, RVCC

1. Introdução

Se cada um escrevesse a sua vida, que grande biblioteca, teríamos de levar os livros para a Lua e quando quiséssemos saber quem Fulano é ou foi, viajaríamos pelo espaço para descobrir aquele mundo, não a Lua, mas a vida.

Saramago, 1994: 218

Os anos mais recentes têm sido particularmente decisivos para a EA que vive hoje um período de florescimento e expansão (Finger & Asùn, 2003). Portugal não é excepção nesta tendência que

* Associação Nacional de Oficinas de Projectos (Santa Maria da Feira/Portugal).

é global e em 2001 foi criado o SNRVCC, na sequência de um novo ciclo de políticas de educação de adultos lançado em meados dos anos 1990.

O presente artigo propõe-se contribuir para perceber em que medida esta oferta de EA fornece ou não uma «contribuição decisiva para o questionamento e reorganização» do sistema educativo no seu conjunto (Silva, 1990: 16; cf., ainda, Pineau, 1991) e, mais concretamente, se o trabalho educativo realizado nos Centros de RVCC permite aspirar a uma transformação do modelo escolar de EA e das condições de intervenção-participação dos actores nele implicados (nomeadamente o professor-educador e o aluno-aprendente, aqui entendidos como figuras necessariamente imbricadas e co-relacionadas).

Numa primeira parte, será referido sucintamente o contexto de mutação, indeterminação e desassossego que caracteriza o mundo actual, com particular enfoque na crise da escola, procurando evidenciar o desajustamento entre a realidade contemporânea e o modelo escolar tradicional. Posteriormente, descrever-se-á em termos muito breves a actividade de RVCC de um ponto de vista teórico e metodológico.

Num segundo momento, será apresentada a investigação que serve de base ao presente artigo e aqueles elementos que se admite poderem contribuir para o debate em torno do trabalho educativo em RVCC e, mais genericamente, para a problematização do que é aprender e ensinar em EA. Será feita uma caracterização do processo de reflexão escrita e documental que está na base das actividades de RVCC, seguindo-se a análise da respectiva implementação metodológica.

As conclusões procurarão, finalmente, lançar algumas pistas sobre eventuais campos de investigação futura, tendo em conta a atenção crescente que a sociedade portuguesa tem dado a este sistema ao longo dos últimos anos.

2. Enquadramento histórico-teórico da certificação de adquiridos pela experiência de vida

2.1. O contexto de crise

A importância que as políticas de educação/formação ao longo da vida adquiriram em Portugal e nos restantes países europeus está interligada, aparentemente de forma paradoxal, com manifestações típicas da pós-modernidade: crise das ciências, do trabalho, do Estado e da escola – crise das próprias identidades individuais e colectivas (Stoer, 2001). Na realidade, é a própria categoria *crise* que adquire grande relevância. Ela constitui-se cada vez mais como um organizador teórico (Gadea, 2004) que permite conferir inteligibilidade aos fenómenos sociais e humanos, deixando progressivamente de ser perspectivada como oposto negativo de desenvolvimento humano e passando a ser considerada como uma condição fundamental que permite a existência desse desenvolvimento e desse progresso.

Neste sentido, medidas de inovação relacionadas com a educação e formação como aquelas que têm vindo a ser concebidas e implementadas em Portugal não são, na sua essência, uma resposta aos deficits hoje existentes nas políticas e nas instituições tradicionais (da escola à formação profissional). Os novos modelos, as novas ideias e estratégias relacionadas com a educação e a formação constituem um modo muito concreto de afirmação da crise – são sua parte integrante, protagonizam-na na medida em que, no seu modo particular, são expressão plena das transformações epistemológicas, sociológicas e existenciais que atravessam a sociedade actual.

Este novo quadro em que nos encontramos caracteriza-se, em primeiro lugar, por uma «*crise cognitiva*, isto é, crise dos modos de pensar» (Correia, 2005: 61). Deste ponto de vista epistemológico, a categoria *crise* exprime a insuficiência explicativa do pensamento moderno e a aspiração à renovação dos seus pressupostos. Pressupõe a construção de uma nova racionalidade capaz de pensar a coexistência de elementos contraditórios e a inexistência de soluções definitivas.

Em segundo lugar atravessa-se uma *crise sociológica* que resulta da dissolução dos consensos estabelecidos ou da ausência de adesão aos princípios que conferiam a anterior coerência e equilíbrio aos sistemas sociais (Habermas, 1988). Deste ponto de vista sociológico, a globalização, entendida como uma realidade em construção na qual a mudança social ocorre a partir de um campo de possibilidades de evolução plurais e não num sentido de evolução unívoco, é o fenómeno que sintetiza o contexto contemporâneo de crise. A globalização exprime a ideia de um «sistema mundial em transição», exigindo a construção de uma «teoria aberta às possibilidades do caos» (Santos, 2005: 56).

Por fim, esta crise é também elemento integrante de um *sistema discursivo* e explicativo e enquanto tal produto de uma época encerrada em si mesma, distinta das anteriores, sinal evidente de que, tal como no passado, o Homem é hoje forçado a procurar os fundamentos explicativos (necessariamente fragmentados) da sua existência como se começasse de novo (Foucault, 1998). Nestes termos, a categoria *crise* exprime a oposição entre pensamento moderno (fundado nas grandes narrativas integradoras da totalidade do devir histórico) e pós-moderno (em cuja origem estão sistemas explicativos que se legitimam pelas práticas dialógicas e reflexivas realizadas em contexto). Os novos movimentos sociais sustentam a sua prática social e os seus objectivos de mudança social numa visão do mundo substancialmente distinta dos movimentos tradicionais, originários, pelo menos, desde meados do século XIX (Magalhães, 2003; Stoer, 2001).

2.2. A educação em crise

Estas transformações vieram a ter consequências sobre o domínio educativo, conduzindo a um questionamento mais aprofundado e sistemático do modelo típico de educação da modernidade industrial, ou, como refere Magalhães (2003: 41), «a actual crise constitui a própria crise da escola» como lugar natural de realização do educativo, o que acontece por quatro razões fundamentais:

- *Regulação da construção identitária pela hibridiz (ou miscigenação) cultural* (Giddens, 2004) – a escola foi criada para assegurar a transmissão entre gerações de um quadro cultural comum, mas este já não pode ser construído a partir da unidade da língua, da História, da religião e dos valores (que a concretização do Estado-Nação havia permitido) face à nova condição multicultural das sociedades pós-modernas – e da própria escola. Por estas razões, é posto em causa o contributo da escola para o processo de socialização dos indivíduos.
- *A crescente regulação do trabalho por via da sua flexibilização* – as transformações do modelo económico capitalista industrial numa economia pós-industrial ou economia do conhecimento alteraram o modo como tradicionalmente a escola faz a mediação entre os indivíduos e o mercado de trabalho. A função de preparação para o trabalho que os sistemas de educação e formação desempenham no conjunto das políticas públicas (ver Cornoy, 2001; Lenhardt & Offe, 1984) deixa de ser concretizada a partir de um paradigma da formação de base (inicial) e passa a ser realizada a partir de um paradigma das competências e da educação e formação ao longo da vida (do nascimento até à morte).
- *Regulação não formal e informal do reconhecimento social das aprendizagens* – o processo de construção de um modelo de educação baseado na escola foi acompanhado pela criação de um modelo de reconhecimento social do educativo baseado no diploma, como instrumento de tradução simbólica das aprendizagens adquiridas e reconhecíveis, exprimindo aquilo que cada um sabe, é capaz de fazer e a que pode legitimamente aspirar do ponto de vista das suas práticas profissionais e, em larga medida, do seu estatuto social. Este papel tradicional da escola é actualmente questionado no quadro da transição de uma economia das qualificações para uma economia das competências: a primeira, articulando habilitação académica (formal) com carreira profissional; a segunda, baseando-se na demonstração e actualização permanente de conhecimentos (em contextos não formais/ /informais) associados a percursos profissionais caracterizados pela mutabilidade e, muitas vezes, pela precariedade.
- *Formas de regulação do conhecimento por via do autoconhecimento* – como nota Cornoy (2001), a alternativa às competências da economia global são formas de autoconhecimento que permitam ao adulto desenvolver uma estratégia de construção identitária alternativa, o que lança desafios à educação e a todas as instituições nela envolvidas (escolas, associações de EA, movimentos sociais em geral).

As transformações sociais, económicas, políticas e culturais que acabaram de ser mencionadas conduziram a um questionamento mais aprofundado e sistemático do modelo de educação escolar, não faltando quem nas últimas décadas tenha anunciado a substituição do modelo escolar por um novo paradigma educativo (Charlot, 2005).

A disseminação nos anos 1960 de uma perspectiva de afirmação da escola como lugar de vida e não apenas de preparação para a vida, através dos trabalhos de análise institucionalista (Correia, 2005), é correlativa da sua denúncia como lugar de morte, «de exílio de si», nas palavras de Vaneighem (1996), ou de «alienação», segundo Canário, Alves e Rolo (2001). As teses da reprodução social de Bourdieu e Passeron (1978) constituíram uma crítica sólida do papel da escola no conjunto do sistema social, a par de análises que denunciaram a uniformização e controlo do respectivo modelo pedagógico baseado na opressão simbólica (Freire, 2006) e na disciplina (por exemplo, Perrenoud, 1996).

2.3. A vida adulta e a educação ao longo da vida

Face à crise da escola – que não auffera da exclusividade de realização do educativo e não tem vindo ela própria a ser capaz, pelas razões apontadas, de assegurar uma educação que produza a humanidade em cada pessoa singular (Saviani, 1991) –, levanta-se a questão de saber como é possível introduzir em sistemas públicos de EA, estruturados a partir do sistema formal (a escola, os centros de formação), modelos de intervenção capazes de apoiarem os indivíduos na construção de uma vida adulta que alguns autores vêm caracterizando como de permanente e intrínseca mutação. A emergência de fenómenos tipicamente contemporâneos, fruto das transformações sociais, económicas e antropológicas mencionadas anteriormente, como é o caso da imaturidade do adulto (Boutinet, 2001) ou a sua emergência mais lenta e tardia (Arnett, 2006), contribuíram também para promover em definitivo no seio das ciências sociais e humanas uma linha de investigação largamente inspirada no princípio de Lapassade (1975) de que o adulto é um ser inacabado. Duas ideias centrais com particular pertinência para o objecto de estudo deste artigo sobressaem destas pesquisas: i) o desenvolvimento e o envelhecimento são um «processo contínuo e co-extensivo à dimensão da própria vida» (Simões, 1992: 159); e ii) a socialização é «permanente e exerce-se durante a totalidade do ciclo de vida» enquanto que as «formas identitárias constroem-se (mas podem igualmente ser destruídas) e reconstroem-se ao longo da vida» (Dubar, 1998: 137-141).

Estes contributos vêm ao encontro de propostas anteriormente formuladas pelo movimento da educação permanente durante a década de 1970: o conceito de educação como um contínuo, do nascimento até à morte; e a valorização da aprendizagem experiencial, realizada nos contextos que o aprendente considera significativos e dos quais ele próprio é capaz de construir um sentido, pois as competências são adquiridas, mantidas e aprofundadas quando praticadas e testadas em velhos e novos contextos.

Trata-se de propostas profundamente polémicas, senão tanto teoricamente pelo menos na sua aplicação prática, na medida em que apelam a uma reconfiguração profunda do modelo escolar de educação e do quadro praxeológico de actuação dos diversos actores nele envolvidos, nomeadamente os alunos-aprendentes e os professores – cf. Perrenoud (1996) e Cosme (2004),

que defendem, respectivamente, a «reinvenção do ofício de aluno» e a «reinvenção da profissão de professor».

2.4. O sistema nacional de RVCC

Poderá o SNRVCC ser uma peça importante no desígnio de promover a construção de um sistema público de EA capaz de, parafraseando Sarmiento (2004), resgatar e promover a condição de adulto no interior do sistema educativo (como ser singular que é, portador de experiências, saberes e expectativas, capaz de decidir autonomamente sobre o seu percurso de educação-formação)?

Para podermos avaliar esta questão fundamental começaremos por caracterizar genericamente o sistema de RVCC, do ponto de vista teórico, a dois níveis: em termos conceptuais e ao nível metodológico.

2.4.1. Breves notas sobre o quadro teórico-conceitual do reconhecimento de adquiridos

A partir dos anos 1980 assiste-se, a nível internacional, a uma transformação nas perspectivas sobre a qualificação, alfabetização e EA (cf. Lima, 2000), que irá conduzir à substituição: da noção de qualificação pela noção de competência (do ponto de vista do emprego); da noção de alfabetização pela noção de literacia (do ponto de vista andragógico); e da noção de educação permanente pela noção de educação e formação ao longo da vida (do ponto de vista político-ideológico).

Esta evolução semântica suscita uma profunda polémica. Segundo Canário (2006: 35), ela é «marcada não pela concretização, mas sim pela erosão dos ideais da educação permanente» sendo geradora de uma situação paradoxal: na concepção de sistemas e dispositivos, recorre-se a meios inovadores, *geneticamente* ligados à educação permanente, de raiz humanista, como é exemplo o reconhecimento de adquiridos, mas ao mesmo tempo essas políticas adquirem um carácter vocacionalista que reduz o papel dos sistemas de educação e formação de adultos a uma relação com o mercado de trabalho.

Por estas razões é urgente e decisiva a tarefa de reposicionar o RVCC nos seus princípios teóricos, aqui agrupados em quatro eixos fundamentais: o modelo humanista de EA; a formação experiencial; a metodologia do balanço de competências; e a metodologia de histórias de vida aplicada a contextos de formação.

A *corrente humanista em EA* postula que da educação resulta o aperfeiçoamento do ser humano em todas as suas dimensões (Elias & Merriam, 1995). Para a EA humanista, que se coloca fundamentalmente contra uma perspectiva comportamentalista e experimental da educação, a fórmula ideal do processo de aprendizagem contém apenas três ingredientes: um aprendente autodirigido, um grupo e um facilitador. Um dos mais célebres autores desta corrente é Knowles (1984), um dos grandes impulsionadores do conceito de andragogia. O reconhecimento de adquiridos vem beber destes princípios, que têm também expressão no RVCC: i) o reconhecimento é

do sujeito (auto-avaliação), desenvolvido pelo sujeito (autodirectividade) e para o sujeito (construção e aprofundamento do seu auto-conceito); ii) é um processo de participação voluntária que valoriza as aprendizagens prévias articulando-as com percursos formativos e/ou projectos de vida posteriores; e iii) permite dispensar o sujeito de re-aprender o que já sabe, conferindo relevância às aprendizagens adquiridas pela experiência de vida.

O *valor formativo da experiência*, isto é, a integração da aprendizagem experiencial nos processos de educação e de formação é outro dos vectores fundamentais que confere fundamento teórico ao RVCC. Por aprendizagem experiencial Pineau entende «uma formação por contacto directo mas reflectido» (1991: 29), aprendizagem portanto sem mediador (professores, tecnologias educativas, manuais, etc.), mas que resulta numa apropriação pelo sujeito de saberes. A afirmação do valor formativo da experiência corresponde assim à ampliação, a todos os domínios da vida, das actividades de educação e formação: a vida, ela própria, é o campo educativo e formativo comum, aquele que todos/as partilham (Nóvoa, 2002).

A *metodologia a partir da qual se estrutura o RVCC é o balanço de competências*. Segundo Levy-Leboyer, numa obra de referência sobre o balanço de competências (1993: 61), a definição dos procedimentos específicos desta metodologia faz-se a partir daquele que se constitui como o seu objectivo central: «responder a um pedido individual de informação sobre si próprio». O balanço de competências deve simultaneamente «explicitar a imagem de si e facilitar o seu confronto com novas informações» (*ibidem*), permitindo a exploração de competências adquiridas e do contexto em que essas competências podem ser utilizadas ou eventualmente desenvolvidas (para formação através de projectos pessoais e profissionais; ou para a inserção/recrutamento através do mercado de trabalho).

A *metodologia das histórias de vida aplicada a contextos de formação* deve também ser referida. Em si mesma não é uma metodologia adequada à estruturação de processos de RVCC, pois é na essência um processo de reflexão-acção que canaliza os resultados do processo para o próprio processo. Não procura resolver o problema do reconhecimento social das aprendizagens adquiridas pela experiência de vida, sobretudo da avaliação de competências por relação a referenciais de competências (tipologia ou *framework*), algo que o balanço de competências pode comportar.

A ideia central desta metodologia é que a realização de um trabalho sobre as narrativas de vida pode ser um processo formador (Josso, 2002). A autobiografia, enquanto tal, pode ser a mera apresentação de factos da vida pertinentes e servir para a investigação das ciências humanas, mas não produzir em si mesma quaisquer efeitos no narrador, ou pode ser também significativa do ponto de vista existencial para o autor da narrativa, desde que o trabalho autobiográfico seja enquadrado numa metodologia capaz de «ser a oportunidade de uma transformação» (*ibidem*: 116), provocando uma verdadeira «revolução noética» (*ibidem*: 117).

O trabalho auto-biográfico, assumindo estas vertentes, permite uma tomada de consciência pelo sujeito das suas experiências passadas – do que «pode receber» – e de eventuais projectos

futuros – do que «quer receber» (*ibidem*: 100) –, re-ligando o sujeito à busca de sentido sobre uma temporalidade que intrinsecamente o constitui.

O RVCC posiciona-se, pois, em profunda ruptura com os princípios do modelo escolar de EA, porque consagra o princípio de que aquilo que os sujeitos já sabem deve ser estruturante das actividades de educação-formação (não apenas aquilo que os programas curriculares definem), mesmo se aquilo que já sabem foi adquirido por via experiencial (e não num contexto formalmente reconhecido). O desejo dos sujeitos saberem mais sobre eles próprios é um princípio organizador das actividades educativas em RVCC (vinculando estas à interioridade de cada sujeito) e o âmbito privilegiado de exploração desse conhecimento é a própria biografia do aprendente (em ligação com a história colectiva).

2.4.2. Breve caracterização da metodologia de RVCC

Do ponto de vista do seu funcionamento enquanto dispositivo, o SNRVCC é um serviço público de educação e formação que confere a todo o cidadão português, com idade igual ou superior a 18 anos, a possibilidade de certificar as competências adquiridas pela experiência de vida num nível de escolaridade e/ou de qualificação profissional equivalente aos diplomas legalmente instituídos. Actualmente, estão cobertos por este sistema os níveis básico (4^o, 6^o e 9^o anos) e secundário do sistema escolar e um número muito relevante de profissões que está progressivamente a ser alargado.

Concretizando alguns aspectos de operacionalização metodológica (cf. ANEFA, 2000; e ANOP, 2002), convirá referir, muito sucintamente, que em termos de trabalho educativo a intervenção de RVCC consiste em apoiar um/a candidato/a na elaboração e apresentação de uma candidatura à certificação de adquiridos pela experiência de vida, organizada com base na metodologia de balanço de competências e respectivos instrumentos de mediação. Essa candidatura é avaliada a partir de referenciais de competências criados para cada um dos níveis passíveis de validação e eventual certificação. A aplicação da metodologia é precedida de um diagnóstico que determina se o/a candidato/a em questão possui ou não o perfil adequado para participar no processo.

Existem três eixos de intervenção: *reconhecimento* – processo de elaboração da candidatura a partir de uma metodologia de balanço de competências que deverá permitir a identificação, organização e avaliação de competências pelo sujeito através de uma exploração das suas experiências de vida; *validação* – processo de avaliação da candidatura por terceiros que pode envolver actividades complementares (demonstrações, aprofundamentos...), culminando no acto formal do júri de validação; e *certificação* – emissão dos certificados pelas entidades acreditadas para o efeito. Existe ainda a possibilidade de os/as candidatos/as participarem em acções de formação complementar para conclusão do processo de validação.

As equipas são constituídas por vários profissionais, dos quais dois são determinantes: i) o/a *profissional de RVC*, que participa no processo do ponto de vista do acompanhamento ao/à candi-

dato/a no balanço de competências (mediação e apoio à elaboração do respectivo portefólio);
ii) o/a *formador/a*, que acompanha o/a candidato/a do ponto de vista da avaliação da candidatura (facilitador ao nível dos referenciais de competências, encomenda de actividades de demonstração de competências, análise da candidatura e emissão de parecer final relativo ao pedido de validação de competências do/a candidato/a). Outros profissionais participam também no processo, numa lógica multidisciplinar e integrada: o/a técnico/a de diagnóstico; o/a director/a e o/a coordenador/a; o/a avaliador/a externo/a.

Posteriormente, na segunda parte deste artigo, far-se-á a apresentação de um estudo de caso que permite perceber como é que, numa associação de desenvolvimento local, se operacionaliza de forma concreta a metodologia de RVCC e esta se distingue do modelo escolar tradicional. Para já é possível estabelecer algumas diferenças de um ponto de vista teórico: o RVCC preconiza uma estruturação do trabalho educativo que valoriza acções de facilitação, orientação e negociação (preparação de uma candidatura pessoal), organizadas pela equipa técnica e o/a candidato/a, em detrimento das funções de transmissão (dos conteúdos, capacidades ou atitudes) e da respectiva aferição (sobre a correcta aquisição dos mesmos). Tratando-se de uma metodologia de reconhecimento de adquiridos, o RVCC conduz a um processo de avaliação que é sempre duplo, implicando auto-avaliação e hetero-avaliação. O reconhecimento é sempre do próprio sujeito e é na medida em que o processo de auto-análise se cumpre que a avaliação de terceiros e respectiva validação é possível (cf. Pires, 2003). A avaliação em processos de RVCC diferencia-se das lógicas de avaliação baseadas no modelo escolar tradicional em que a avaliação (por actividades de verificação) conduz a resultados cujo valor é independente da auto-avaliação. Do ponto de vista metodológico, o desenvolvimento da pessoa (que podemos supor inspirar qualquer trabalho educativo, independentemente da sua natureza) é concebido a partir da construção de conhecimento do sujeito sobre si e não de actividades organizadas a partir de um currículo, seja este baseado em conteúdos ou em competências.

3. Estudo de caso: o RVCC na Associação Nacional das Oficinas de Projecto (ANOP)

Iremos prosseguir com a preocupação de primeiramente esclarecer os princípios, técnicas e fases inerentes da investigação e, num segundo momento, apresentar aqueles resultados que melhor permitem problematizar o objecto de estudo deste artigo, isto é, o modo como se realiza o trabalho educativo em processos de RVCC, procedendo depois à respectiva interpretação.

3.1. Quadro metodológico

A investigação desenvolveu-se a partir de quatro orientações metodológicas fundamentais:
i) aplicar o princípio da auto-reflexividade, segundo o qual o processo de pesquisa em ciências

sociais deve permitir ao investigador reflectir sobre as suas próprias práticas (de pesquisa e de acção); ii) tomar o discurso produzido em situação pelos diversos actores como o material central da investigação, o que possibilita que se considere sob um novo prisma os fenómenos sociais e se elabore uma pesquisa cujo resultado e sentido são co-construídos; iii) admitir a relevância dos princípios da abordagem qualitativa (nomeadamente a aplicação de métodos indutivos e descritivos) no pressuposto, porém, que nenhuma abordagem é exclusivamente quantitativa ou qualitativa, «trata-se sim de uma questão de grau» (Bogdan & Biklen, 1994: 47); iv) adoptar as técnicas de análise de conteúdo como as mais adequadas ao tratamento dos materiais da investigação e à construção de dados relevantes para posterior interpretação e problematização – para esse efeito, optou-se pelo plano de trabalho proposto por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) que se adaptou e modificou de acordo com as especificidades do *corpus* e os objectivos da investigação.

3.2. Fases prévias da pesquisa

3.2.1. Caracterização do contexto institucional, territorial e metodológico

O Centro da ANOP integrou o Sistema Nacional de RVCC na sua fase experimental, que arranhou em Dezembro de 2000. A organização promotora é uma instituição privada sem fins lucrativos, com um histórico de participação em projectos de âmbito local, regional, nacional e europeu que procuram aliar as dimensões da educação e formação de adultos à inclusão social (emprego, solidariedade, orientação e aconselhamento).

O concelho de Santa Maria da Feira, onde a ANOP se encontra sedeadada, cresceu em termos económicos, sociais e populacionais nas últimas décadas, mas não foi capaz de contrariar os elevados índices de sub-escolarização, à imagem do sucedido no resto do país (Rede Social de Santa Maria da Feira, 2002).

Do ponto de vista metodológico, o Centro da ANOP advoga a centralidade do modelo andragógico (cf. Knowles, 1984) tendo procedido a algumas adaptações ao roteiro estruturante preconizado pela entidade gestora (ANOP, 2002).

3.2.2. Constituição do corpus

A pesquisa teve por base a análise de conteúdo dos dossiês de registo de 18 adultos que realizaram o seu processo do Centro da ANOP. O dossiê de registo é uma pasta de arquivo individual criada pela equipa técnica daquele Centro, contendo cópias de documentos produzidos pelo/a próprio/a candidato e documentos elaborados pelos/as técnicos/as intervenientes.

Realizou-se um pré-teste com três dossiês de registo para definir as condições de constituição do *corpus*, optando-se por definir a amostragem por saturação. Seleccionaram-se aleatoriamente 18 dossiês de registo (universo = 361), circunscritos aos anos 2002 e 2003 e ao nível B3 de certificação (equivalente ao 9º ano de escolaridade). Do ponto de vista deontológico foi solicitada

autorização a todos/as os/as candidatos/as para a inclusão do respectivo dossiê de registo na investigação.

O *corpus* reúne um conjunto de candidatos/as com características em tudo semelhantes ao universo dos utentes em análise: a maioria reside em Santa Maria da Feira (sete) ou nos concelhos limítrofes (nove); 12 são do sexo feminino e seis do sexo masculino; 12 candidatos/as possuem o 6º ano de escolaridade, cinco elementos o 8º ano e um o 7º ano de escolaridade. Os candidatos/as seleccionados/as têm uma média de idade de 35 anos.

3.3. Pré-análise e análise

A pré-análise e análise dos dados (cf. Ribeiro, 2007) começou com a *leitura, anotação e contagem* dos documentos para caracterização dos materiais de investigação. Seguiu-se a *caracterização* aprofundada de cada candidato/a e respectivo processo de RVCC e a elaboração de um *léxico-the-saurus* sobre o tema da aprendizagem. A fase seguinte consistiu na *organização do corpus* através da grelha de análise, construída a partir de um conjunto de eixos temáticos, contendo diversas categorias e indicadores: o *percurso de vida dos sujeitos*, estruturado a partir de três dimensões – lazer, trabalho e família/sociedade; os *projectos futuros* apresentados à data da realização do processo de RVCC; os *espaços de aprendizagem*, subdivididos a partir da classificação clássica que distingue formal, não formal e informal (CCE, 2000); a referência aos *momentos críticos*, que se aproxima do que Josso (2002) designa de experiências fundadoras, aquelas que pelo seu grau de importância, impacto e significado actuam decisivamente não apenas sobre a vida dos sujeitos mas também sobre a compreensão que estes têm da sua experiência de vida; o domínio das *competências de formação, ou de saber aprender*, particularmente sustentadas na autoformação. Deste último domínio relevam-se, a partir de Tremblay (2003), quatro dimensões: a *meta-aprendizagem* ou a capacidade do adulto identificar o conjunto de regras e de princípios que dizem respeito ao seu processo de aprendizagem; a *reflexão*, dimensão decisiva para evoluir a partir da experiência já feita; a *gestão de recursos*, que implica a construção de uma rede de recursos disponíveis; e a *flexibilidade ou adaptabilidade*, isto é, a capacidade para ajustar e reajustar as actividades de aprendizagem em função das circunstâncias e das necessidades. Incluiu-se ainda na *grelha de análise* uma *classificação dos documentos* que sustentaram a validação de competências e que complementa a classificação documental efectuada na pré-análise. Posteriormente, procedeu-se à *organização e tratamento categorial do texto*. Identificaram-se alguns temas de maior importância: a aprendizagem, as qualificações, o processo de amadurecimento e o domínio de linguagem específica. Fez-se também a *análise horizontal ou montagem-síntese* (os dados foram organizados em tabela, para melhor sustentação das conclusões) e criou-se uma *tipologia dos autores das narrativas*, baseada nos trabalhos realizados por Dubar e Demazière (1997), visando a construção de formas identitárias enquanto formas narrativas. Por fim, procedeu-se ao *controlo do inquérito* e à *discussão e comentários finais*.

3.4. Resultados e discussão

A apresentação dos resultados tentará sublinhar os dados empíricos de maior relevância no conjunto da investigação que permitem caracterizar, reflectir e problematizar o trabalho educativo em RVCC.

Procurando respeitar a descrição prévia dos princípios teóricos e metodológicos do RVCC, será apresentado, em primeiro lugar, o levantamento e classificação documental dos dossiês, para compreender em que termos é valorizado aquilo que os sujeitos já aprenderam através de formação experiencial (o que já se aprendeu não é de novo aprendido, conforme sustenta o modelo andragógico de EA). De seguida será feita uma análise da forma como a intervenção é organizada caso-a-caso, para entender o tratamento individualizado dos/as candidatos/as, em sintonia com os pressupostos da metodologia de balanço de competências. Num terceiro ponto será abordada a importância da biografia como campo privilegiado de autoconhecimento, procurando explicitar como é que o RVCC permite desocultar a dupla condição dos sujeitos enquanto aprendentes e educadores. Por fim, serão identificadas algumas características do trabalho educativo em RVCC, procurando reflectir conjuntamente sobre a actividade dos/as técnicos/as envolvidos/as e daqueles/as que realizam o seu RVCC.

3.4.1. O que se aprendeu vale por si mesmo: caracterização documental dos dossiês de registo

Os documentos que integram os dossiês de registo dividem-se em duas categorias fundamentais: os documentos institucionais, produzidos pela equipa do Centro da ANOP, podendo estes ser definidos pela entidade gestora a nível nacional (documentos como os termos, o contrato e as actas) ou pelo Centro da ANOP (alguns exemplos: relatórios, dispositivos de planificação e horário das sessões) e que são o grupo de documentos de quantidade inferior (543 folhas correspondentes a 19% do total); e os documentos pessoais, produzidos ou recolhidos pelo/a candidato/a (fotocópias do dossiê pessoal e actividades realizadas em formação complementar) e que é o grupo com maior número de documentos: 2252 folhas correspondentes a 81% do total.

Foi isolado o grupo dos documentos elaborados pelos/as candidatos/as e feita uma classificação mais pormenorizada dos mesmos (ver Quadro 1), a qual permitiu concluir que constam do dossiê de registo, em número praticamente equivalente, não apenas documentos produzidos durante o processo de RVCC, mas também documentos produzidos exteriormente ao processo de RVCC. Os primeiros são trabalhos escritos elaborados no decorrer do processo de balanço de competências ou resultantes de pedidos específicos efectuados pela equipa técnica, sendo necessários à demonstração da aquisição e uso das competências. Há ainda a acrescentar eventuais actividades de formação complementar. O segundo grupo inclui todo o tipo de documentos elaborados durante a experiência de vida anterior dos/as candidatos/as e que foram trazidos para o

âmbito da intervenção educativa. São evidências cuja natureza, apresentação e número variam substancialmente de candidato/a para candidato/a. Refiram-se, a título de exemplo, alguns desses documentos: certificados, fotografias, cartas, contratos, fichas de registo, pautas de música, mapas, livros, posologias, manuais de instruções, jornais, revistas, impressões de ficheiros, bilhetes de viagens, diário, livro de actas, etc. O fundamental é perceber sempre em que medida estas evidências documentais estão suficientemente sustentadas numa actividade reflexiva sobre as competências adquiridas e se estas se mostram passíveis de demonstração perante terceiros.

QUADRO 1

Documentos elaborados pelo adulto por tipo específico

Tipo específico	Subtipo específico	Nº de folhas	%
Documentos produzidos no processo de RVCC	Narrativos em formato criado ou adaptado pelo/a próprio/a adulto/a	576	26%
	Narrativos em base fornecida pelo Centro	154	7%
	Áreas de competências-chave (actividades com referência explícita às áreas de competência-chave a validar)	204	9%
	Formação complementar	119	5%
	Não narrativos (por exemplo: capas, índice...; são documentos que estruturam o dossiê pessoal, organizam-no, conferindo-lhe uma ordem específica)	126	6%
Subtotal		1179	53%
Documentos produzidos fora do processo de RVCC	Produzidos/recolhidos em contextos de aprendizagem informal	695	30%
	Produzidos/recolhidos em contextos de aprendizagem não-formal	16	1%
	Produzidos/recolhidos em contextos de aprendizagem formal	362	16%
Subtotal		1073	47%
Totais		2252	100%

Considerando os dados aqui apresentados, a demonstração da aquisição de competências aparece como resultado de uma combinação entre os elementos recolhidos através de pedidos específicos determinados pela equipa de técnicos/as (cuja produção estes/as controlam efectivamente ao longo do processo) e outro tipo de elementos, já previamente produzidos em situações de vida real e que surgem como produto de um trabalho de identificação e valorização do sujeito sobre as suas experiências; mas o que já se aprendeu é também um ponto de partida, um horizonte compreensivo que enquadra ou alimenta as novas actividades, expectativas e projectos.

3.4.2. Organização dos processos caso-a-caso: a personalização do RVCC

A análise dos registos de realização das actividades de RVCC (sumário, registos de presenças, termos e actas) permitiram perceber que cada candidato/a fez um processo à sua medida e de

acordo com características próprias. O balanço de competências baseia-se numa dinâmica reflexiva cuja síntese final deve ter um sentido individual, pelo que o seu desenvolvimento deve atender a ritmos, durações e transições diferenciadas e admitir a obtenção de resultados intermédios e finais distintos.

Atente-se, a título de exemplo, em percursos que apresentam diferenças consideráveis. Dois candidatos/as, embora tenham realizado o mesmo número de sessões de balanço de competências (17), fizeram-no num período de tempo substancialmente distinto (132 e 229 dias respectivamente). No entanto, o facto de ambos os/as candidatos terem tido percursos de formação complementar igualmente ajustados traduziu-se em percursos de RVCC globalmente equivalentes em termos de duração. Há também o caso de percursos de balanço de competências substancialmente idênticos do ponto de vista do número de sessões e da respectiva duração, mas em que o percurso de validação é bastante diferenciado o que conduz a que, globalmente considerados, os percursos de RVCC sejam distintos.

No Quadro 2 apresenta-se uma síntese dos elementos de caracterização global dos processos, que indica a existência de uma personalização, flexibilização e construção negociada das actividades de RVCC.

QUADRO 2

Caracterização global dos processos de RVCC

Número (N)	Nº de sessões do Balanço de Competências (BC) (a)	Nº de dias de duração do BC (b)	Nº médio de dias p/ ocorrência de uma sessão de BC (a/b)	Nº de dias de duração do processo de validação*	Nº de dias de duração total do processo de RVCC
18	Mínimo: 7 Máximo: 40 Média: 18.25	Mínimo: 70 Máximo: 420 Média: 179.55	Mínimo: 3 Máximo: 25.14 Média: 10.77	Mínimo: 3 Máximo: 257 Média: 65.83	Mínimo: 129 Máximo: 434 Média: 245.38

* Incluindo Formação Complementar. Nove candidatos/as frequentaram Formação Complementar, nove não frequentaram Formação Complementar

Constata-se uma variação forte na organização dos processos de balanço de competências, não só no número de sessões mas também na respectiva duração e frequência média de sessões, o que resulta do facto do acompanhamento nesta fase ser individualizado. A formação complementar e todo o processo de validação são também ajustados a necessidades específicas de cada candidato/a, envolvendo durações, ritmos, sessões e temas diferenciados e mesmo personalizados.

Face a estes dados pode-se concluir que nos processos de RVCC se procedeu à dissolução de conceitos típicos da organização das actividades da escola, como o ano lectivo, a turma, a sala de aula, o programa, o exame, e que outro tipo de seres povoam este mundo educativo: a agenda individual, o grupo, a experiência de vida, o acompanhamento pessoal, o espaço de atendimento, o portefólio.

3.4.3. *Biografia e autoconhecimento: a figura do aprendente-educador*

O RVCC permite ao sujeito realizar um trabalho reflexivo sobre si próprio, apoiando-o na construção de autoconhecimento a partir de temas relacionados com a aprendizagem, a identidade e a vida adulta. Esta produção de sentido do sujeito sobre si mesmo obedece a princípios de construção discursiva e identitária. Para a compreensão deste ponto, de entre toda a gama de elementos recolhidos, irão referir-se as conclusões retiradas do *léxico-thesaurus* (cf. Ribeiro, 2009).

O campo semântico relativo à aprendizagem mapeado através do *léxico-thesaurus* divide-se em duas partes: um subcampo dos sujeitos enquanto aprendentes e outro subcampo semântico dos sujeitos enquanto educadores, revelando que o adulto, mesmo com baixas qualificações, constrói sobre si mesmo a narrativa do aprendente, mas também do educador. Ou seja, o processo de RVCC permite que o adulto se identifique não apenas como um sujeito que aprende ao longo da vida nos mais diversos contextos (profissionais, familiares, sociais, lúdicos...), mas também como um sujeito que educa ao longo da vida em situações distintas (família, rede de relações mais alargada, colegas, associações...), mobilizando para o efeito a sua experiência e competência.

As conclusões a retirar de um *léxico-thesaurus* (um procedimento analítico com capacidade essencialmente descritiva) são sempre limitadas, mas parece relevante notar que o número de entradas no léxico relativo às unidades de texto em que o sujeito se refere à sua condição de educador é globalmente equivalente ao número de entradas retiradas das unidades de texto em que ele se refere ao seu papel de aprendente. Tomemos como exemplo as situações de carácter informal, envolvendo a família e a rede de relações. Trata-se de uma área de maior comparabilidade, dado ser menos influenciada pela situação profissional de cada um, a área de trabalho específica ou mesmo pela circunstância dos sujeitos se encontrarem a realizar um processo de RVCC na altura da elaboração do texto escrito. Nessa área específica verifica-se que as entradas no *léxico-thesaurus* relativos à condição de sujeito-educador são em número superior e de carácter mais rico e diversificado. Nos textos que elaboram, os sujeitos identificam locais (casa, associação de pais, escola...), recursos (computador...) e mesmo um *modus operandi* (horários, deveres...) relativo às situações em que se consideram educadores de outrem, enquanto ao posicionarem-se na sua rede de relações e contexto familiar como aprendentes as referências focalizam-se sobretudo na caracterização das figuras de quem ensina e de quem aprende, sendo as entradas no *léxico-thesaurus* em número inferior e de menor diversidade semântica.

Uma das consequências para o campo do trabalho educativo das actividades de reconhecimento e valorização da experiência de vida é que estas fazem emergir a indissociabilidade no adulto das condições de aprendente e educador. A redução do sujeito à dimensão de aprendente, mesmo conferindo-lhe uma dinâmica pró-activa e participativa, é uma forma de manter esse sujeito refém de um sistema de educação e de formação que é afinal o instrumento de definição de quem tem competência para educar.

A figura do aprendente-educador estende-se às práticas sociais em geral, eclodindo no seio da família, dos grupos e das organizações, e ajudando a estabelecer uma abordagem ao trabalho educativo que o aproxima da vida quotidiana; no entanto ela traduz-se também em contextos de aprendizagem específicos de carácter não formal, informal e cooperativo, como aqueles que são criados pelos círculos de estudos, os grupos de auto-ajuda, as comunidades aprendentes, os projectos sociais e comunitários, as actividades de voluntariado, os espaços de livre-serviço assistido e também as mais recentes dinâmicas trazidos pela Internet: *blogs*, fóruns, comunidades de prática e todo o tipo de redes sociais.

3.4.4. *Práticas de RVCC para um sujeito inacabado e uma liberdade em construção*

O trabalho educativo em RVCC caracteriza-se pela pluralidade e diversidade: na tipologia de campos de intervenção (aprendizagens informais, não-formais e formais; domínio profissional, formativo, social, comunitário, pessoal); nas categorias subjectivas em presença (temporalidade, identidade, colectividade, alteridade); nas actividades realizadas (documentos que integram o património documental do candidato e são por ele recolhidos e organizados, narrativas baseadas na descrição livre e reflexão partilhada, actividades de demonstração e/ou formação acompanhadas); e nos resultados documentados (narrativos, não narrativos, estruturados por áreas de competência, formativos).

O RVCC é um processo sempre co-construído entre o/a técnico/a e o/a candidato/a. Não são só os referenciais de avaliação (que o/a profissional domina) ou a experiência de vida de cada candidato/a (que cabe evidentemente a este/a explicitar) que, isolados, determinam a orientação e o sentido de exploração do RVCC, mas a sua articulação é combinatória. Só isso permite explicar que os documentos produzidos pelo sujeito e a implementação da metodologia sejam moldados por uma elevada componente pessoal. O trabalho de confrontação com os referenciais de avaliação, de articulação das actividades individuais com o grupo e de enquadramento organizativo e institucional não subsume as diversas individualidades numa uniformização. Nos documentos da candidatura prevalecem os documentos de carácter narrativo, realizados em formato próprio elaborado pelo/a candidato/a e relativos a contextos de vida onde ocorreram aprendizagens informais. A própria inventariação individualizada dos dossiês de registo permite perceber que estes, quando comparados entre si, revelam uma homogeneidade apenas relativa (existe uma estrutura comum ao tipo de documentos apresentados, mas também um relevante grau de heterogeneidade que resulta do próprio modo como cada sujeito se apropria, elabora e organiza esses documentos). O percurso pelas várias fases do dispositivo é individual, não querendo isto dizer que é constituído apenas por momentos individuais, mas que a sua configuração concreta (do ponto de vista da organização do trabalho educativo) se ajusta a cada um e é de cada um.

Acresce, finalmente, que o RVCC *desamarra* o discurso, permitindo que vivências destituídas de um valor social reconhecido sejam dignificadas num novo quadro (como acontece com a

figura do aprendente-educador). A prática da palavra sobrevém libertando o sujeito e com ele experiências, saberes, patrimónios internos que se mobilizam para a renovação de si e a construção de futuro(s).

4. Conclusões

O RVCC interpela o trabalho educativo baseado no modelo escolar de educação, na medida em que comporta uma noção abrangente de trabalho educativo como prática social (necessariamente complexa) realizada em todas as fases da vida e numa pluralidade de espaços e domínios sociais (Nóvoa, 2002) que incluem portanto a autoformação, a formação experiencial, a educação formal e não formal.

Entendido como «sistema de trabalho pedagógico» (Perrenoud, 1996), o modelo escolar impõe múltiplas formas de controlo. Em primeiro lugar, o controlo sobre as actividades realizadas e sobre os critérios que permitem definir quais é que são os conteúdos curriculares pertinentes. O RVCC convoca, neste âmbito, um equilíbrio diferente entre os referenciais (universais) e a avaliação (de percursos individuais) porque é sempre o trabalho do sujeito sobre si próprio (e a construção de um dossiê/portefólio que evidencie esse trabalho) que desbloqueia a possibilidade das competências serem avaliadas por terceiros. Em segundo lugar, o modelo escolar incorpora também um controlo do tempo, dos ritmos de trabalho, da distribuição dos espaços e da fixação dos grupos, que não poucas vezes lhe tem valido a comparação com o modelo de organização fabril. Também este tipo de controlo é contestado pelas práticas de RVCC analisadas, por respeito às características da vida adulta, mas também devido à expectativa latente de criar um dispositivo capaz de promover a auto-direcção nos percursos de aprendizagem. Finalmente, um terceiro tipo de controlo que se pode identificar a partir de Perrenoud é o da própria legitimidade e autoridade da actividade de educador. O RVCC polemiza este princípio sob duas linhas de intervenção: a de que os processos de autoformação são centrais na EA – como proclama Pineau (1991), o mestre já não é o professor mas o próprio adulto –, e que a vida é para os indivíduos um campo de práticas de aprendizagem-educação partilhada, convivial e cooperativa.

Estes são alguns dos resultados da pesquisa realizada no Centro da ANOP. Eles deverão ser complementados ao nível da análise de conteúdos e de outros aprofundamentos. Algumas questões centrais terão ainda que ser colocadas e pesquisadas: o que é que mudou nestas pessoas depois de terem passado por aquela instituição? Para que é que serviu afinal o RVCC? Outros temas, igualmente relevantes, ficam em aberto: como gere o RVCC o controlo simbólico que parece ser inerente a todo o processo educativo? Que novas figuras profissionais ele põe em cena e que tipo de novas relações multidisciplinares permite estabelecer?

Várias questões, sem dúvida importantes... Da complexidade que fomos capazes de construir para lhes dar resposta depende certamente a refundação da EA e sua transformação numa prática que conduza cada um/a à sua própria vida como lugar a partir do qual o ser (pessoal, colectivo e histórico) pode ser compreendido.

Contacto: Rua de Santa Catarina, nº 652, 1ª Dtª, 4000-446 Porto – Portugal
E-mail: miguelribeiro.m@gmail.com

Referências bibliográficas

- Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (2000). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-chave* (Documento de Trabalho, Vol. 1). Lisboa: ANEFA.
- Arnett, Jeffrey J. (2006). *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century*. Washington: American Psychological Association.
- Associação Nacional das Oficinas de Projectos (ANOP) (2002). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Santa Maria da Feira: ANOP.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1978). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Boutinet, Jean Pierre (2001). Maturité(s) et immaturité(s) adultes: Du singulier générique au pluriel spécifique. *Carrié-rogie*, 8(1-2), 39-53.
- Canário, Rui (2006). Formação e adquiridos experienciais: Entre a pessoa e o indivíduo. In Gérard Figari, Pierre Valois, Pedro Rodrigues & Maria Palmira Alves (Orgs.), *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, Modelos e Métodos* (pp. 35-46). Lisboa: Educa.
- Canário, Rui, Alves, Natália & Rolo, Clara (Orgs.) (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- Charlot, Bernard (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Retirado em Abril 30, 2008, de http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=62%20
- Cornoy, Martin (2001). The role of the State in the new global economy. In Johan Muller, Nico Cloete & Shireen Badat (Eds.), *Challenges of Globalisation: South African Debates With Manuel Castells* (pp. 22-34). Cidade do Cabo: Maskew Miller Longman.
- Correia, José A. (2005). A formação da experiência e a experiência da formação. In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 61-72). Lisboa: Educa.
- Cosme, Ariana (2004). Da reinvenção do modo de educação escolar à reinvenção da profissão de professor: Contributo para um debate acerca do mal-estar docente. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 183-213.
- Demazière, Didier, & Dubar, Claude (1997). *Analyser les entretiens biographiques: L'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.

- Dubar, Claude (1998). Socialisation et construction identitaire. In Jean-Claude Ruano-Borbalan (Eds.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société* (pp. 65-68). Paris: Sciences Humaines Éditions.
- Elias, John, & Merriam, Sharon (1995). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Florida: Krieger.
- Finger, Matthias, & Asún, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos Numa Encruzilhada: Aprender a Nossa Saída*. Porto: Porto Editora.
- Foucault, Michel (1998). *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadea, Charles (2004). *Les cadres en France: Une énigme sociologique*. Paris: L'Hartmann.
- Giddens, Anthony (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Habermas, Jürgen (1988). *Raison et légitimité*. Paris: Payot.
- Josso, Marie-Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Knowles, Malcolm S. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lapassade, Georges (1975). *A Entrada na Vida*. Lisboa: Edições 70.
- Lenhardt, Gero, & Offe, Claus (1984). Teoria do Estado e política social. In Claus Offe (Org.), *Problemas estruturais do Estado capitalista* (pp. 10-53). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Levy-Leboyer, Claude (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lima, Licínio C. (2000). Educação de adultos e construção da cidadania democrática. In Licínio C. Lima (Org.), *Educação de Adultos, Fórum II* (pp. 237-251). Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, António (2003). As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas. In José A. Correia & Manuel Matos (Orgs.), *Violência e Violências da e na Escola* (pp. 39-47). Porto: Afrontamento.
- Nóvoa, António (2002). Prefácio. In Marie-Christine Josso, *Experiências de Vida e Formação* (pp. 7-12). Lisboa: Educa.
- Perrenoud, Phillippe (1996). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pineau, Gaston (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In Bernadette Courtois & Gaston Pineau (Coords.), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 29-40). Paris: La Documentation Française.
- Pires, Ana Luísa (2003). Educação e formação ao longo da vida. Retirado em Outubro 21, 2009, de <http://www.scribd.com/doc/3593887/EDUCACAO-E-FORMACAO-AO-LONGO-DA-VIDA>
- Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone, & Raybaut, Paul. (1999). *Histórias de Vida: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Rede Social de Santa Maria da Feira (2002). *Diagnóstico Social do Concelho de Santa Maria da Feira*. Retirado em Abril 30, 2008, de <http://www.cm-feira.pt/portal/site/cm-feira/rede-social/>
- Ribeiro, Miguel (2007). *Valorizar as Experiências de Vida... Personalizar a Aprendizagem: Estudo Sobre o Sistema Nacional de RVCC*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ribeiro, Miguel (2009). *Estudo de Caso da ANOP: Resultados e Interpretação*. Retirado em Novembro 15, 2009, de <http://www.bibliotecaunar.org>
- Santos, Boaventura S. (2005). Os processos da globalização. In Boaventura S. Santos (Orgs.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (pp. 31-105). Porto: Afrontamento.
- Saramago, José (1994). *Levantado do Chão* (10ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Sarmento, Manuel J. (2004). Reinvenção do ofício de aluno. In Rui Canário, Filomena Matos & Rui Trindade (Orgs.), *Escola da Ponte: Defender a Escola Pública* (pp. 44-51). Porto: Profedições.

- Saviani, Dermeval (1991). *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Cortez & Autores Associados.
- Silva, Augusto S. (1990). *Educação de Adultos: Educação Para o Desenvolvimento*. Porto: ASA.
- Simões, António (1992). Desenvolvimento intelectual do adulto. *Educação de Adultos, Fórum, 1*, 151-161.
- Stoer, Stephen R. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stephen R. Stoer, Luíza Cortesão & José A. Correia (Orgs.), *Da Crise da Educação à «Educação» da Crise: Educação e a Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social* (pp. 245-275). Porto: Edições Afrontamento.
- Tremblay, Nicole (2003). *L'autoformation: Pour apprendre autrement*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal.
- Vaneigem, Raul (1996). *Aviso aos Alunos do Básico e do Secundário*. Lisboa: Antígona.