



**OCUPAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DESAFIOS À PROFISSIONALIZAÇÃO:
TAREFAS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE TRABALHO**

Paula Guimarães¹

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE LISBOA

RESUMO

Este artigo discute as tarefas e atividades profissionais daqueles que trabalham nos centros de educação de adultos no quadro de ofertas de educação e formação básica, como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A discussão é efetuada a partir da proposta de clusters de atividades de Research voor Beleid (2010), destacando-se a influência do trabalho destes agentes nas aprendizagens experienciais que desenvolvem, no que se traduz no peso do currículo oculto que os centros de educação de adultos, enquanto contextos de trabalho, representam para estes agentes. As considerações finais deste artigo destacam a frágil emergência de um processo de profissionalização de certas ocupações da educação de adultos.

Palavras-chave: Política pública de educação de adultos; educadores de adultos; tarefas prescritas e atividades profissionais; profissionalização.

Considerações iniciais

A discussão acerca dos educadores de adultos (quem são, que percursos de educação formal e não formal seguiram, etc.) e do trabalho que realizam pode ser encontrada em diversos estudos. Nuissl e Lattke (2008), Research voor Belied (2008, 2010), Jütte, Nicoll e Salling Olesen (2011) e Egetenmeyer e Schübler (2014), entre outros, discutiram diferentes aspetos das atividades profissionais dos educadores de adultos e o processo de profissionalização que emerge em diversos países. Estas análises destacaram as diferenças que podem ser observadas ao nível nacional justificadas pelo facto de a educação de adultos apresentar características distintas de país para país e de se constituir num campo pouco regulado (sobretudo se considerarmos a modalidade de educação não formal), diverso e complexo (em termos de promotores, práticas e atores envolvidos) (Canário, 1999; Lattke & Nuissl, 2008).

¹ pguimaraes@ie.ulisboa.pt

Em Portugal, Canário (1999), Rothes (2003), Lima (2006), Guimarães (2009) e Loureiro e Cristóvão (2010), entre outros, analisaram características sociográficas dos educadores de adultos, os percursos de ensino que realizaram, bem como os conhecimentos mobilizados por aqueles “envolvidos em atos formais e não formais de educação de adultos” (Loureiro, 2009).

Mais recentemente, nomeadamente após finais da década de 1990, novas ofertas públicas destinadas a adultos foram criadas, como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Outras ocupações educativas com diferentes designações surgiram no contexto de um movimento de recomposição da educação de adultos neste país (Rothes, 2009). O debate sobre os educadores de adultos ganhou novos contornos. Estas discussões destacaram, entre outros temas, os métodos inovadores de educação e formação centrados nos adultos e o impacto destes no trabalho destes agentes (Cavaco, 2007, 2009), a influência das orientações para a aprendizagem ao longo da vida da União Europeia nas atividades levadas a cabo pelos educadores de adultos (Guimarães & Barros, 2015), os saberes e as aprendizagens desenvolvidas em contexto de trabalho (Loureiro, 2009; Loureiro & Cristóvão, 2010; Paulos, 2014, 2015).

Poucos estudos contudo se centraram sobre as tarefas e as atividades profissionais² que estes agentes levam a cabo. Assim sendo, na sequência de um trabalho anterior sobre este mesmo tema (Guimarães & Alves, 2017), este artigo procura discutir as tarefas e as atividades profissionais de educadores que trabalham no reconhecimento, validação e certificação de competências. A interpretação do trabalho prescrito e levado a cabo pelos educadores de adultos é feita a partir de clusters de atividades (Research voor Belied, 2010). Este artigo observa a (frágil) emergência de um processo de profissionalização despoletada pela publicação de documentos oficiais entre 2001 e 2016. Nota ainda o facto de certos clusters de atividades serem particularmente valorizados na legislação. A partir da análise de estudos sobre os contextos de trabalho dos educadores de adultos, neste texto sugere-se a existência de espaços de trabalho que se constituem em fontes de aprendizagem, escondendo um currículo oculto (Apple, 2002).

O debate sobre a profissionalização

Regista-se na atualidade um elevado interesse pela educação de adultos no quadro de políticas públicas (Barros, 2011; Millana & Holford, 2014). Verifica-se um aumento da participação dos adultos em atividades diferenciadas (Bélanger &

² Autores como Falzon e Teiger (2001), Jobert (2001) e Malgaive (1995) distinguem tarefa (entendida enquanto tarefa prescrita e de prescrição externa ao operador) de atividade, considerando neste caso o que é feito, o que é mobilizado quando alguém realiza uma tarefa. Dado a pertinência desta distinção, ela será usada neste texto.

Federighi, 2001; Desjardins, Rubenson & Milana, 2006). Igualmente, nota-se um crescente destaque nos que trabalham neste domínio, em particular por parte da União Europeia que tem, entre outros, encomendado diversos estudos acerca destes agentes e das tarefas que estes realizam (Research voor Beleid, 2008, 2010).

Embora se registre este interesse, a categoria “educador de adultos” mantém-se como particularmente ambígua. Na literatura é possível identificar uma variedade de ocupações em polos diversos que, em si, também incluem atividades diferenciadas. Adicionalmente, esta categoria procura integrar todos aqueles que trabalham na educação de adultos, mesmo que muitos deles não se considerem ou não sejam vistos por outros como educadores de adultos. Ainda, muitos dos agentes participam nas iniciativas a título pontual ou precário, enquanto que outros fazem dessa a sua principal atividade profissional (Milana & Skrypnyk, 2009). Por estas razões, Dausien e Schwendowius (2009) afirmaram mesmo que “O educador de adultos não existe”. De opinião mais moderada, Sava (2011) argumentou que os educadores de adultos desenvolvem um atividade que desafia o entendimento tradicional de uma profissão³ num domínio especializado, unificado e regulamentado de intervenção.

Considerando estas circunstâncias, a expressão “educador de adultos” usada neste texto apresenta-se como uma categoria analítica abrangente, devido à variedade de definições de educação de adultos (Merriam & Brockett, 2007) e à significativa diversidade de ocupações que podem ser encontradas (Loureiro, 2009). Não deixa contudo de se constituir numa categoria útil quando se trata de discutir as tarefas e atividades de agentes que trabalham diretamente com adultos em iniciativas de educação e formação, como no caso deste artigo.

Não sendo possível encontrar uma categoria profissional designada de “educador de adultos”, regista-se na atualidade um consenso alargado em torno da ideia de que o trabalho na educação de adultos exige conhecimentos e capacidades específicas, bem como responsabilidade por parte dos agentes que neste domínio intervêm (Lattke & Jütte, 2014). Paralelamente às referências em muitos documentos políticos sobre a importância da qualidade do trabalho dos educadores de adultos, assiste-se à emergência de um debate de cariz teórico acerca da profissionalização destes educadores. Esta discussão tem evidenciado a complexidade de uma “luta” que

³ Diversos autores, de entre os quais Schön (2000) e Rodrigues (1999) discutiram o que pode ser entendido por profissional. Globalmente, defende-se que um profissional detém conhecimento teórico obtido a partir de uma formação inicial (ao nível do ensino superior) longa, especializada e credenciada. Esta formação permite o reconhecimento social dos profissionais enquanto especialistas. Estes são igualmente detentores de poder e autonomia de intervenção em áreas profissionais determinadas, verificando-se a existência de instituições que são constituídas e representam esses profissionais que definem códigos de ética e de ação em diferentes domínios.

traduz diferentes perspectivas, discursos e participantes na educação de adultos (Jütte, Nicoll & Salling Olesen, 2011).

Complementarmente a estas discussões, um outro debate tem sido centrado nas atividades realizadas em contexto de trabalho pelos educadores de adultos, apoiado por um modelo teórico da divisão social do trabalho (Dausien & Schwendowius, 2009). Neste âmbito, Nuissl e Pehl (2004) indicaram quatro perfis de educadores de adultos: professor; gestor da educação de adultos; técnico pedagógico; e técnico administrativo. Outros autores identificaram *clusters* de atividades, considerados como conjuntos de tarefas e competências ligadas a diversas áreas da educação de adultos. De acordo com esta abordagem, Nuissl (2009) propôs seis *clusters* de atividades: ensino, gestão, aconselhamento e orientação, planeamento de programas, atividades de apoio e atividades que envolvem a educação pelos media. Loureiro (2009, p. 329) apontou igualmente a existência de seis tipos de atividades realizadas: atividades técnicas; de coordenação de equipas técnicas; de gestão; de direção; administrativas; e outras.

Em linha com estes estudos e a partir de dados empíricos recolhidos em diversos países, Research voor Belied (2010) apresentou treze *clusters* de atividades realizadas pelos educadores de adultos:

- *levantamento de necessidades* (identificação de necessidades, de possibilidades e capacidades do educando adulto; identificação e avaliação de ofertas que podem ser frequentadas pelo educando; reconhecimento dos saberes adquiridos por via da experiência);

- *preparação de atividades educativas e formativas* (identificação de recursos e métodos de educação e aprendizagem; planeamento e organização do processo de aprendizagem; definição e negociação dos objetivos das atividades; informação ao educando sobre a estrutura do processo de educação e aprendizagem);

- *facilitação da aprendizagem* (análise da relação entre o processo de aprendizagem e o quotidiano do educando; estímulo, motivação e encorajamento do educando; criação de ambientes de aprendizagem positivos; desenvolvimento de conteúdos acessíveis ao educando; gestão do processo de educação e aprendizagem em grupo e promoção de dinâmicas de grupo);

- *monitorização e avaliação de atividades* (apoio e *feedback* ao educando sobre aprendizagem; avaliação do contexto, processo e resultados da aprendizagem);

- *aconselhamento e orientação* (aconselhamento sobre carreiras profissionais e contextos de trabalho; informação ao educando sobre trabalho e carreiras profissionais; desenvolvimento de processos de orientação e aconselhamento);

- *desenvolvimento de programas de educação e formação* (desenho do currículo; desenvolvimento de programas);

- *gestão financeira* (gestão de recursos e de orçamentos; preparação de

candidaturas a financiamento; determinação e elucidação dos benefícios das candidaturas);

- *gestão de recursos humanos* (gestão de equipas, desenvolvimento profissional, recrutamento de educadores de adultos; monitorização e avaliação do desempenho dos educadores);

- *gestão* (respeito pelas regras existentes; monitorização e avaliação de programas; estabelecimento de relações com outras organizações; *lobbying* e negociação);

- *marketing e relações públicas* (divulgação de programas; avaliação da relação entre procura e oferta educativa; estabelecimento de parcerias com outras entidades e agentes);

- *apoio administrativo* (tratamento de assuntos de carácter administrativo; informação aos educadores e ao educando sobre assuntos administrativos);

- *apoio às tecnologias da informação e comunicação* (apoio ao desenho de programas de *e-learning* e *blended-learning*; orientação e avaliação de ambientes *on-line*);

- *de ligação* (trabalho com outros profissionais; ligação a outros contextos sociais, redes, entidades promotoras e comunidades em geral; acompanhamento/formação em contexto de trabalho de novos educadores; contacto com o educando em atividades de educação e formação).

Mesmo que este leque alargado de atividades não inclua tarefas mais características de, por exemplo, iniciativas de desenvolvimento local ou de animação sociocultural onde é menos plausível encontrar educadores profissionais, ele é útil na discussão de tarefas e atividades profissionais ligadas ao reconhecimento, validação e certificação de competências. O propósito da sua utilização neste artigo visa assim a compreensão das tarefas dos educadores de adultos, nomeadamente aquelas indicadas em documentos oficiais que regulamentam a atividades dos centros de educação de adultos, e as atividades profissionais que sustentam as aprendizagens adquiridas em contexto de trabalho e a construção identitária destes agentes, discutidas em alguns estudos realizados recentemente.

Educadores de adultos no contexto das políticas públicas em Portugal: o caso do reconhecimento, validação e certificação de competências

Devido à natureza intermitente e descontínua das políticas públicas de educação de adultos desde a Revolução Democrática de 1974 (Lima, 2005), em finais da década de 1990, os educadores de adultos formavam um grupo profissional fortemente heterogéneo, em termos de percursos de formação inicial, experiência e estatuto profissionais, vínculo laboral, etc. (Roths, 2003; Lima, 2006). Muitos eram professores do ensino recorrente e, simultaneamente, do ensino regular; outros eram

formadores na formação profissional. Alguns estavam envolvidos em movimentos sociais e projetos de carácter emancipatório e autónomico; outros lideravam atividades de educação não formal no âmbito da animação sociocultural e do desenvolvimento local. A diversidade de contextos de intervenção e a heterogeneidade de práticas indicavam que estes agentes desenvolviam uma variedade significativa de atividades. Também sugeriam que estes agentes não se consideravam educadores de adultos. De acordo com a sua atividade profissional, viam-se sobretudo como professores, formadores, promotores socioculturais, agentes de desenvolvimento local ou ativistas (Paulos, 2015). Esta situação também decorria do facto de muitas práticas da educação de adultos, designadamente aquelas ligadas à educação popular, ao desenvolvimento local, aos movimentos sociais, à animação cultural crítica, etc., se inscreverem em raízes filosóficas que valorizam a participação coletiva, a educação política e formas de intervenção fortemente engajadas com problemas sociais e políticos e, portanto, não destacam a ação de um profissional. Outras práticas ainda, ligadas a outras raízes históricas, como a aprendizagem autodirigida, as narrativas autobiográficas, etc., atribuem menor significado à ação do educador de adultos, dado que se centram na experiência e na aprendizagem dos aprendentes (Murphy, 2014). Estas influências levaram à desvalorização da criação de uma profissão para a qual, no entanto, se exigiam cada vez mais conhecimentos e tarefas específicas, regulação, requisitos de entrada na ocupação, bem como referenciais de atuação definidos por entidades governamentais ou outras (Nuissl, 2009; Sava, 2011).

Após a publicação do Memorando de Aprendizagem ao Logo da Vida (European Commission, 2000), assim como de outras orientações, e de legislação específica para ofertas de educação e formação de adultos que entretanto vieram a ser estabelecidas em Portugal, a situação de certos educadores de adultos apresentou novos contornos no quadro da implementação da política pública desde então em vigor. As novas ofertas propostas aos adultos, como o reconhecimento, validação e certificação de competências, levaram ao surgimento de novas ocupações e de novos *clusters* de atividades profissionais. Um dos pilares desta política passou pela valorização de métodos educativos e pedagógicos centrados no educando adulto e na aprendizagem desenvolvida a partir da experiência de vida, em contextos não formais e informais (Cavaco, 2007, 2009). Um outro pilar remeteu para a forte ligação entre qualificação de recursos humanos (para a qual o reconhecimento, validação e certificação de competências contribuía) e o desenvolvimento da economia portuguesa no contexto da globalização (Lima & Guimarães, 2011; Guimarães & Barros, 2015)

As orientações oficiais e a legislação publicada desde 2001 favoreceram a emergência de novas ocupações e a criação de um mercado de trabalho dirigido aos agentes da educação de adultos em Centros de Reconhecimento, Validação e

Certificação de Competências⁴. De entre estes, os profissionais de reconhecimento e validação de competências, e mais tarde, após 2007, aqueles técnicos que tinham a seu cargo o diagnóstico e encaminhamento no quadro dos Centros Novas Oportunidades⁵, confrontaram-se com um aumento muito expressivo de adultos. Assim, entre 2000 e 2005, 153.719 adultos estiveram inscritos no reconhecimento, validação e certificação de competências e destes 44.192 receberam uma certificação escolar. Se estes valores já traduziam um aumento importante relativamente ao número de alunos adultos inscritos e certificados pelo ensino recorrente na década de 1990 (Pinto, Matos & Rothes, 1998), no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (2005), entre 2006 e 2010, essa diferença aumentou, pois 1.163.236 inscreveram-se nos Centros Novas Oportunidades e destes 365.449 receberam um certificado escolar e/ou profissional através do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Esta situação levou a que, em 2010, existissem 11.611 educadores de adultos nos Centros então em funcionamento (Agência Nacional para a Qualificação, 2011).

Em termos sociográficos, um dos aspetos notados por alguns autores remeteu para o facto de a legislação em vigor exigir a estes educadores uma habilitação académica de nível superior como condição para a contratação. Por isso, em diversos estudos (Guimarães, 2009; Conselho Nacional de Educação, 2011; Guimarães & Barros, 2015) se afirmou que estes educadores eram mais qualificados que outros que trabalhavam noutros polos da educação de adultos. Relativamente às associações profissionais, depois de 2008, a Associação Nacional de Profissionais em Educação de Adultos e a Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos foram criadas, embora poucos desenvolvimentos tenham sido registados em áreas que Afonso (2008) e Loureiro (2009), entre outros, consideraram importantes para a construção de um processo de profissionalização, como a adoção de códigos de ética ou de conduta, no que remete para a autonomia e a responsabilidade profissionais.

Em 2011, a suspensão da política pública de educação e formação de adultos implicou o desemprego dos educadores de adultos que trabalhavam nos Centros. A partir de 2013 foram estabelecidos os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional⁶ e (alguns) educadores de adultos (técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, formadores e professores) foram contratados⁷. Mais recentemente, em 2016, a legislação publicada previu o

⁴ Portaria n.º 1082-A/2001, de 5/09.

⁵ Portaria n.º 370/2008, 21/05.

⁶ Portaria n.º 135-A/2013, 28/03.

⁷ Foram então igualmente contratados psicólogos para estes centros, conforme regras definidas para os concursos públicos. Estes psicólogos desempenhavam atividades no âmbito da orientação escolar e profissional, bem como do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em articulação com os técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências.

estabelecimento de Centros Qualifica⁸ e a manutenção de técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências.

Assim, a política pública de educação e formação de adultos atribuiu importância a educadores de adultos que, integrados em centros de educação de adultos que receberam diferentes designações desde 2000, desenvolviam tarefas no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências. Ao regulamentar alguns aspetos relacionados com estas ocupações, nomeadamente condições de contratação como a habilitação académica, a experiência profissional anterior em certas áreas, e as tarefas a realizar, foi favorecida uma (frágil) emergência de um processo de profissionalização.

Notas metodológicas

Na construção deste texto, foram analisados documentos legais e orientações oficiais sobre o trabalho levado a cabo por agentes da educação de adultos que trabalhavam em centros que promoviam o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, com o propósito de discutir os requisitos de contratação exigidos (formação inicial, formação contínua complementar e experiência profissional) e de identificar o trabalho prescrito destes educadores. Paralelamente, foram recolhidos diversos estudos que incidiam sobre atividades realizadas em contexto de trabalho por educadores de adultos. Estas pesquisas foram publicadas em livros (Loureiro, 2009; Barros, 2011), artigos de revistas científicas (Cavaco, 2007; Paulos, 2014; Guimarães & Barros, 2015) e integraram dissertações de mestrado e teses de doutoramento (Cavaco, 2009; Dias, 2009; Loureiro, 2009; Pereira, 2009; Dias, 2011; Ferreira, 2010; Martins, 2012). Os estudos referidos neste artigo abordaram o trabalho desenvolvido pelo profissional de reconhecimento e validação de competências; um único texto centrou-se no técnico de diagnóstico e encaminhamento (Dias, 2011). Nenhum dos trabalhos consultados incidiu sobre o trabalho do técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências. Ainda, os textos consultados basearam-se em trabalhos de investigação que privilegiaram uma abordagem qualitativa e interpretativa, tendo recorrido a técnicas de recolha de dados como a entrevista e a observação.

Novas ocupações

Nos documentos oficiais consultados, são diversas as ocupações que podem ser encontradas nos centros de educação de adultos, designadamente diretor, coordenador/animador local, profissional de reconhecimento, validação e certificação

⁸ Portaria n.º 232/2016, 29/08.

de competências e técnico de apoio à gestão financeira e administrativa (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2002); diretor, coordenador, técnico de diagnóstico e encaminhamento, profissional de reconhecimento, validação de competências, formadores e técnico administrativo (7); coordenador, técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, formador e professor⁹; e coordenador, técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, formadores ou professores e técnico administrativo¹⁰. Se as tarefas previstas para o diretor, coordenador, formador, professor e técnico administrativo enquadram-se globalmente no que são tarefas destes agentes noutros contextos de educação e formação, aquelas atribuídas ao profissional de reconhecimento, validação de competências, ao técnico de diagnóstico e encaminhamento e técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências apresentam aspetos inovadores que justificam o destaque dedicado neste texto.

Sobre os requisitos de entrada nas ocupações da educação de adultos

Relativamente aos critérios de contratação dos educadores de adultos, estes requisitos foram centralmente definidos quanto à formação inicial formal e à formação complementar e/ou experiência de trabalho anterior. Esta situação revela a importância do papel do Estado na construção de novas ocupações (Steiner, 2014), como aquelas que são analisadas neste texto, sobretudo se se considerar a inexistência de entidades, como associações profissionais ou de sector, reconhecidas e capazes de negociar requisitos de entrada profissional.

Segundo Rothes (2003), até 1989, os educadores de adultos não encontravam em Portugal ofertas de formação inicial formal que abordassem especificamente temáticas da educação de adultos. Esta circunstância refletia o estatuto marginal deste domínio face ao sistema educativo e às políticas públicas, assim como o alheamento do ensino superior na definição de percursos de educação formal dirigidos a um sector pouco reconhecido socialmente. Nos anos de 1990 surgiram ofertas de formação graduada, num primeiro momento, ao nível do bacharelato, e mais tarde, da licenciatura, do mestrado e do doutoramento. Estas ofertas incluíram a educação de adultos como domínio de especialização. Destacaram-se inicialmente os cursos de animação e intervenção (comunitária e sociocultural); mais tarde foram estabelecidos cursos de educação social, educação, ciências da educação e educação e formação. Apesar da existência destes cursos, o reconhecimento social e académico da educação de adultos ainda denota fragilidades. Como Steiner (2014) notou, a existência de percursos de formação académica ainda pouco sistematizados, em que a educação de adultos surge como um domínio complementar de especialização, levanta dificuldades

⁹ Portaria n.º 135-A/2013, 28/03.

¹⁰ Portaria n.º 232/2016, 29/08.

à profissionalização destes agentes.

A documentação de 2002 (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2002) e a legislação de 2008, 2013 e 2016 indicaram que estes agentes deviam possuir habitação superior, ao nível da licenciatura. Se o documento de 2002 apontava como requisito de entrada uma formação de base em ciências sociais e humanas, a legislação posterior não referiu essa especificação. Neste caso, o “lado visível” (Murphy, 2014) do processo de profissionalização destes agentes apontou para a valorização do percurso académico, embora não houvesse referência a licenciaturas determinadas, como, por exemplo, em educação, educação e formação ou em ciências da educação. Por este motivo, estudos levados a cabo por diversos autores (Cavaco, 2007; Loureiro, 2009; Barros, 2011; Paulos, 2014) registaram que muitos dos agentes contratados pelos centros que promoviam reconhecimento, validação e certificação de competências desde 2001 detinham formação inicial em áreas muito variadas, como a psicologia, a sociologia, as ciências da educação/educação/educação e formação e noutros âmbitos, sobretudo de carácter social e educativo.

Quanto à formação complementar e/ou experiência de trabalho anterior que os candidatos às ocupações da educação de adultos em causa pudessem ter, os documentos analisados referiam que o profissional de reconhecimento e validação de competências, assim como o técnico de orientação e validação de competências deviam possuir conhecimentos e experiência profissional de metodologias da educação de adultos¹¹, designadamente do balanço de competências e da construção de portefólios de aprendizagem. Paralelamente, a legislação relativa a 2008 indicou que o técnico de diagnóstico e encaminhamento devia conhecer técnicas e estratégias de diagnóstico avaliativo e de orientação, enquanto que nos documentos legais de 2013 e 2016 se afirmou que o técnico de orientação e validação de competências devia conhecer e ter experiência profissional em técnicas e estratégias de diagnóstico e orientação¹², de orientação escolar e profissional, de acompanhamento de jovens e adultos em diferentes modalidades de formação e de formação em contexto de trabalho¹³. Neste sentido, o técnico de orientação e validação de competências passou, em 2013, a reunir tarefas que cabiam ao profissional de reconhecimento e validação de competências e ao técnico de diagnóstico e encaminhamento. Adicionalmente, desde então, passou a ser valorizada a componente de aconselhamento e orientação escolar e profissional.

Assim, se, por um lado, se verificou a preferência por candidatos que detivessem saberes no domínio da educação de adultos (como o balanço de

¹¹ Neste diploma (Portaria n.º 135-A/2013, 28/03) acrescenta-se ainda necessidade de conhecer e ter experiência profissional na reabilitação de jovens e adultos.

¹² Portaria n.º 135-A/2013, 28/03.

¹³ Na Portaria n.º 232/2016, 29/08, refere-se ainda a importância dos conhecimentos e experiência em dinâmicas adequadas a pessoas com deficiência e incapacidade.

competências, histórias de vida e portefólios de aprendizagem), por outro acentuou-se a importância de conhecimentos no domínio do aconselhamento e da orientação, áreas que marcam outras profissões, como o psicólogo. É na articulação entre tarefas que exigiam conhecimentos de nível superior, mas não específicos da educação de adultos, e atividades que promoviam saberes transversais desenvolvidos pela experiência, ligados sobretudo às metodologias educação de adultos, nomeadamente ao balanço de competências e à construção do portefólio a partir de narrativas autobiográficas, ao aconselhamento e orientação, marcados por abordagens psicológicas, que as ocupações em análise neste texto se inscreveram. Este confronto apontava para o “lado invisível” do conhecimento a ser mobilizado por estes agentes na sua atividade profissional (Murphy, 2014). Por esta razão, não serão de estranhar as posições públicas que a Ordem dos Psicólogos Portugueses tomou mais recentemente relativamente à necessidade da exclusiva contratação de licenciados em psicologia para exercer a ocupação de técnico de orientação e validação de competências¹⁴, numa polémica que ganhou novos contornos recentemente e que remete especificamente para os concursos públicos dirigidos a estes agentes nos Centros Qualifica. Mas, estas posições não deixam de evidenciar a fragilidades do processo de profissionalização dos educadores de adultos, em particular devido à inexistência de entidades de carácter profissional que possam, junto de organismos públicos defender a dimensão educativa e formativa de ofertas como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o papel dos educadores de adultos.

Tarefas previstas

Relativamente às tarefas previstas na legislação, o profissional de reconhecimento e validação de competências¹⁵, devia levar a cabo as seguintes: participação nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento; acompanhamento e apoio aos adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, no balanço de competências ou nas histórias de vida; levantamento de necessidades de educação e formação e encaminhamento para ofertas existentes; apoio ao trabalho dos formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências; organização, em colaboração com outros agentes dos centros de educação de adultos, e participação de júris de certificação.

¹⁴ Comunicado intitulado *Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, de 3 de abril de 2013, *Comunicado – Ordem dos Psicólogos Portugueses, Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional – Aviso n.º 7674*, de 28 de junho de 2013, e *Tomada de Posição – Contratação de Psicólogos para os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, de 3 de novembro de 2015.

¹⁵ Portaria n.º 1982-A/2001, 5/09 e Portaria n.º 370/2008, 21/05, embora na primeira portaria aqui referida as atividades do profissional de reconhecimento e validação de competências não estejam claramente delimitadas.

A partir de 2008, a nova ocupação de técnico de diagnóstico e encaminhamento incluía o acolhimento do educando adulto nos centros, o diagnóstico das necessidades de educação e formação e o seu encaminhamento para ofertas educativas existentes. Este agente devia ainda trabalhar em articulação com outros que acolhiam e avaliavam a situação dos adultos em termos educativos e formativos, assim como liderar sessões nos quais usaria instrumentos de trabalho que favorecessem o encaminhamento para as ofertas educativas.

Em 2013, o profissional de reconhecimento e validação de competências, assim como o técnico de diagnóstico e encaminhamento foram substituídos pelo técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências. Passou a caber a este desenvolver tarefas dos dois outros agentes atrás referidos, como promover sessões de orientação que permitissem aos jovens e adultos; identificar percursos de educação e formação; organizar sessões de informação sobre ofertas de educação e formação, o mercado de emprego, saídas profissionais, necessidades de formação, bem como oportunidades de mobilidade no espaço europeu e internacional no que respeita à formação e ao trabalho; encaminhá-los para ofertas de educação e formação; acompanhá-los durante a frequência de ofertas de educação e formação e depois aquando da inserção no mercado de emprego. Eram ainda atividades previstas enquadrar os adultos no reconhecimento, validação e certificação de competências escolar, profissional ou de dupla certificação, de acordo com a sua experiência de vida e perfil de competências; informar sobre o conteúdo e fases desse processo; acompanhá-los ao longo do processo, através da dinamização das sessões de reconhecimento, do apoio na construção do portefólio e da aplicação de instrumentos de avaliação específicos, em articulação com os formadores e ou professores; e identificar as necessidades de formação, considerando o trabalho de outros agentes, como os formadores, professores e outros técnicos.

Procurando interpretar estas tarefas à luz da proposta de Research voor Beleid (2010), verifica-se a valorização dos seguintes *clusters*:

- *levantamento de necessidades de educação e formação* através da análise da história de vida do educando e do reconhecimento de saberes desenvolvidos ao longo da vida;

- *informação sobre ofertas de educação e formação* existentes, em articulação com processos de *aconselhamento e orientação*, de entre estes aqueles que incidiam sobre carreiras escolares e profissionais, trabalho e contextos de trabalho;

- *identificação e/ou facilitação de aprendizagens* por via do reconhecimento, validação e certificação de competências, nomeadamente na relação entre aprendizagens adquiridas e os contextos de vida dos adultos; desenvolvimento de estratégias de motivação e encorajamento; criação de ambientes de aprendizagem individuais ou coletivos positivos; promoção de estratégias individuais de identificação

de aprendizagens realizadas e de dinâmicas de grupo;

- *monitorização e avaliação de atividades* que incidissem sobre aprendizagens realizadas ao longo da vida, no que concerne aos contextos, processos e resultados obtidos.

Tal como na formação inicial académica exigida a estes agentes da educação de adultos, também no que ao trabalho prescrito respeitava notou-se a valorização de *clusters* de atividades no domínio da educação de adultos, em particular aquelas que estavam mais centradas no educando adulto e na aprendizagem por este realizada ao longo da vida, articuladas com outras de entre as quais se destacaram o aconselhamento e orientação escolar e profissional, mais consentâneas com atividades desenvolvidas por outros profissionais, como os psicólogos.

Atividades desenvolvidas em contexto de trabalho

Globalmente, as atividades realizadas pelos educadores de adultos correspondiam àquelas sugeridas pela legislação e nos documentos oficiais. Para além destas, os estudos analisados remeteram para atividades que incidiam em duas dimensões (Martins, 2012):

- dimensão técnico-pedagógica e educativa, que envolvia, *grosso modo*, o acompanhamento, a orientação e o aconselhamento, o reconhecimento e a validação de competências, bem como o apoio à construção da autobiografia dos adultos (Cavaco, 2007, 2009);

- dimensão de organização e de gestão processual, naquilo que Barros (2011) designou de “tratar da papelada” e Dias (2011) de “trabalho de retaguarda”, estando incluídas atividades administrativas, de elaboração de atas, relatórios, pareceres, propostas de encaminhamento, preenchimento de formulários diversos, em papel ou na plataforma eletrónica, construção de cronogramas e redação de sumários ou outros registos de carácter administrativo.

Se estas últimas atividades consumiam muito do tempo de trabalho dos agentes e eram pouco desafiadoras em termos de mobilização de conhecimentos e saberes teóricos e relacionais (Barros, 2011), as primeiras mereceram longas discussões nos estudos consultados e incluíam três níveis.

Primeiro nível

Um primeiro nível indicava o peso das atividades com os adultos no âmbito do reconhecimento e da validação de competências, de entre as quais a ligação entre as competências indicadas nos Referenciais de Competências-Chave, instrumentos de mediação fundamentais no trabalho destes agentes, e os saberes dos adultos. Neste âmbito, Martins (2012) apontou atividades relacionadas com a receção e informação dos adultos acerca do processo que iriam iniciar, avaliação de necessidades de

educação e formação, orientação e aconselhamento nos quais a gestão de expectativas era fulcral, *coaching* e acompanhamento, bem como tutoria num processo de aprendizagem autodirigido.

Cavaco (2007) destacou também a importância da promoção do estímulo e da motivação dos adultos para a identificação do que tinham aprendido ao longo da vida, o que envolvia atividades diferenciadas (como a indicação do que se aprendeu, a reflexão e a auto análise, o auto reconhecimento e a auto avaliação dos saberes adquiridos). Era igualmente relevante a relação estabelecida entre estes agentes, designadamente o profissional de reconhecimento e validação de competências, e os adultos na construção das suas biografias, assente num diálogo e na cooperação que tinha por base a rememoração da experiência de vida, a explicitação desses momentos, a escrita e a reflexão sobre acontecimentos e fases da vida.

Sendo este um nível no qual a experimentação e aplicação de instruções, normas, orientações, etc. era central (Pereira, 2009), também incluía atividades de forte componente relacional. Neste sentido, Martins (2012) defendeu que, devido à especificidade do relacionamento educativo estabelecido, estes educadores, de entre os quais os profissionais de reconhecimento e validação de competências, eram tutores, mediadores, orientadores, coordenadores (do trabalho de outros colegas, como os formadores), conselheiros, acompanhantes e supervisores. Nesta linha de ideias, Cavaco (2007) foi mais longe e defendeu que estes agentes surgiam como animadores (de reuniões individuais com os adultos e de sessões em grupo), educadores (que favoreciam o desenvolvimento pessoal e a valorização social dos adultos), acompanhadores (na redação das biografias), passadores (que prestavam ajuda aos adultos para onde estes queriam e podiam ir) e aliados dos adultos (quando ouviam, ajudavam, orientavam os adultos na reflexão autobiográfica, ou quando confrontavam os adultos com o que estes tinham escrito e promoviam o autoconhecimento).

Estas características do trabalho destes educadores, em particular a relação próxima com os adultos, o acompanhamento da construção dos relatos biográficos e o esforço de “chegar às pessoas” sabendo ouvir e ajudando o outro, levaram Barros (2011) a afirmar que se registava mesmo uma “psicologização do processo de reconhecimento e validação de competências” que desvalorizava a dimensão política e crítica que esta oferta de educação de adultos poderia contemplar.

Segundo nível

Um segundo nível envolvia o trabalho realizado individualmente de leitura de legislação, normas, orientações, instruções, documentação produzida internamente pelos centros, de análise e apropriação de tarefas prescritas que, posteriormente seriam desenvolvidas no quotidiano profissional. Este nível contemplava vários

momentos, segundo Pereira (2009): preparação para a realização de uma tarefa; “produção de conhecimentos e de sentidos”, uma “preparação teórica”, frequentemente partilhada com outros colegas de trabalho e que favorecia a “apreensão de modos de fazer”; e desenvolvimento de uma atividade submetida à reflexão na ação, tal como por um balanço sobre o trabalho realizado, uma tomada de consciência, uma reflexão sobre a ação que poderia conduzir à reorganização do conhecimento (Schön, 2000). Sendo um nível centrado no agente, traduzia um tempo em que a autoformação (Pineau, 1988) tinha um peso muito relevante, de pensamento sobre o que fazia e como fazia, tendo em vista fazer melhor.

Neste sentido, Barros (2011) argumentou que frequentemente estes agentes procuravam a “correta interpretação” das normas centralmente definidas, com o propósito de reproduzir orientações técnicas, num processo de aceitação implícita de lógicas de ação de tipo *top-down*. Registavam-se por isso práticas de ajuste a um modelo de intervenção educativa e pedagógica definido fora do espaço dos centros, mas imposto ao quotidiano destes agentes que, no caso de algumas entidades sediadas em organizações da sociedade civil, se encontrava desadequado relativamente à missão dessas instituições. Era neste nível que a pressão relativamente às “metas”, à produtividade individual se fazia sentir, nomeadamente aquando da aferição da eficácia e da eficiência da oferta pública, o que se traduzia numa expressiva tecnicização do trabalho destes educadores (Guimarães, 2009; Guimarães & Barros, 2015).

É importante notar ainda que este nível mereceu grande destaque nos textos analisados, até porque os agentes entrevistados e observados eram jovens e pouco experientes em termos profissionais, nomeadamente no domínio da educação de adultos (Dias, 2009; Pereira, 2010; Barros, 2011; Dias, 2011) ou, tendo alguma experiência profissional, ela tinha sido adquirida noutras áreas profissionais, como a docência (Pereira, 2009) ou a formação, a cultura e a intervenção comunitária (Paulos, 2014). Por isso, assistia-se a um desenvolvimento profissional “por ajustamentos sucessivos” (Martins, 2012). Dominavam neste âmbito os processos de recontextualização, de mobilização, interpretação e adaptação de conhecimentos detidos a novos contextos e situações profissionais, permitindo que práticas anteriores, depois de compreendidas, interiorizadas e refletidas, dessem origem a novos saberes e formas de agir (Loureiro, 2009; Dias, 2009).

Terceiro nível

Um terceiro nível remetia para o trabalho realizado com os colegas. Aqui destacam-se as referências nos textos analisados a processos de leitura e interpretação do trabalho prescrito, no que foi designado por “descodificação”, “desconstrução”, “desocultação”, “simplificação”, “tradução”, etc., em particular dos

Referenciais de Competências-Chave. O trabalho com outros colegas, da mesma ocupação ou de outras, do mesmo centro ou de outros, “em equipa” como foi frequentemente mencionado, foi enfatizado, havendo ainda indicações a momentos de partilha de materiais de trabalho, discussão de problemas enfrentados no quotidiano com agentes de outros centros, em redes ou em espaços colaborativos. Estas situações levaram Martins (2012) a acentuar o papel do *networking* realizado por estes agentes. Dias (2011) pelo seu lado sugeriu a emergência de comunidades de prática (Lave & Wenger, 2003). Estas surgiam dado que os problemas eram debatidos por todos, com o propósito de melhorar práticas e corrigir desvios, sendo valorizada a tomada de decisões conjuntas, sistematizadas pelo coordenador do centro que definia as normas a seguir. Neste âmbito Dias (2011, p. 63) defendeu que os educadores de adultos, em particular os profissionais de reconhecimento e validação de competências, estavam “mais preocupados em agir e menos com as razões que os levavam a agir”, sendo por isso pouco valorizada a dimensão crítica e política do trabalho realizado por estes agentes (Barros, 2011).

Recorrendo mais uma vez à proposta de Research voor Beleid (2019), as atividades desenvolvidas pelos agentes em análise incluíam aquelas já indicadas no ponto anterior, relacionadas com *o levantamento de necessidades de educação e formação, a informação sobre ofertas de educação e formação, o aconselhamento e a orientação, a facilitação de aprendizagens por parte dos educandos e a monitorização e avaliação de aprendizagens adquiridas ao longo da vida*. Estas são atividades de forte componente técnica, mas pouco educativas, que acentuam a tecnicização do trabalho destes agentes, mas desvalorizam a dimensão política e crítica da educação. Adicionalmente, devido em grande parte à (pouca) experiência profissional destes agentes e à (falta de ou pouca) formação contínua, muitas das atividades tinham como resultado a autoformação através da reprodução e recontextualização de conhecimentos e saberes (Loureiro, 2009), remetendo para a *preparação de atividades de educação e formação* que envolviam a leitura e análise de documentos diversos (leis, orientações, recursos de educação, formação, aprendizagem, etc.), a construção de conhecimento sobre o reconhecimento e a validação de competências e a compreensão dos momentos de um processo diferente daqueles que marcavam o ensino e a educação formal. Por último, as *atividades de ligação*, designadamente de trabalho com colegas, de diálogo e de partilha, de formação em contexto de trabalho, surgiam particularmente destacadas nos estudos analisados, em momentos de reflexão na ação e, sobretudo, sobre a ação (Schön, 2000). Neste âmbito, era evidente o currículo oculto (Apple, 2002) inerente aos contextos de trabalho, traduzido no peso destes locais enquanto espaços de mobilização de conhecimentos e desenvolvimento de novos saberes associados à prática. Novas aprendizagens adquiridas por estes agentes enfatizavam os saberes informais construídos e aprendidos a partir do

trabalho. Estes tempos de ecoformação, com outros agentes, incidiam sobre problemas enfrentados, soluções pensadas, aplicadas e avaliadas. Tornavam por isso os centros em espaços de saber desenvolvido coletivamente, que se construía, reconstruía, se partilhava e usava na prática. Permitiam desta forma aos agentes a gestão das margens de (alguma) autonomia e a recontextualização do trabalho prescrito (Loureiro, 2009).

Considerações finais

Neste artigo abordou-se as tarefas previstas de certos agentes da educação de adultos e as atividades desenvolvidas por estes em contexto de trabalho à luz de uma proposta de análise. A discussão levada a cabo permite afirmar a (frágil) emergência de um processo de profissionalização. De facto, a situação da educação de adultos desafia o entendimento de campo profissional e de profissão. Schön (2000) defende que uma profissão exige: a existência de conhecimentos e capacidades determinados para o desenvolvimento de uma atividade; formação inicial credenciada, sistemática e homogénea ao nível do ensino superior; poder e autonomia controlados pelos próprios profissionais, através de, por exemplo, códigos de ética produzidos por associações profissionais; reconhecimento social do profissional visto como um especialista. Nussli (2009) acrescenta também que os profissionais denotam um elevado prestígio social e pessoal. Não sendo a educação de adultos uma profissão, considerou-se neste texto que, por força de regulamentações legais, certas ocupações, como aquelas que integram os centros de educação de adultos que, localmente, promovem ofertas como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, integram ocupações que apresentam características aproximadas às das profissões, devido em grande medida à regulamentação legal publicada recentemente. Ora, segundo Knox e Fleming (2010), a profissionalização depende das características de um campo profissional. Dadas as características do trabalho na educação de adultos, este artigo aponta para a construção de ocupações (e não de uma profissão no sentido mais restrito da palavra) inscritas num conceito dinâmico de profissionalização que considera as condições sociais atuais em que emerge, das quais se destacam a autonomia parcial, regulada e limitada pela intervenção do Estado, bem como percursos de formação inicial de carácter académico ainda pouco homogéneos e sistematizados (Steiner, 2014).

São assim diversos os desafios com os quais a profissionalização dos educadores de adultos se confronta. Um primeiro prende-se com a diversidade e a complexidade que caracteriza a educação de adultos, que inclui uma significativa variedade de práticas, organizações, participantes e educadores (Canário, 1999). Por esta razão, o que se abordou neste artigo remete para um processo de profissionalização de *certos* educadores, nomeadamente aqueles ligados ao

reconhecimento, validação e certificação de competências, em resultado de documentos oficiais e de legislação publicada na última década e meia. Não estão neste caso envolvidos muitos outros para os quais a profissionalização poderia significar uma crescente regulação do trabalho e, eventualmente, a tecnicização do mesmo, mas poderia igualmente traduzir-se num maior reconhecimento social e pessoal.

Um segundo desafio liga-se à natureza descontínua e intermitente (Lima, 2005) das políticas públicas em Portugal e ao impacto destas neste domínio. Este desafio revela a forte centralidade do Estado e a ambiguidade do seu papel, dado que este também o ator que promove um processo de profissionalização de certas ocupações, como aquelas analisadas neste texto, enquanto que fomenta vínculos contratuais instáveis, no quadro de organizações que implementam ofertas públicas como o reconhecimento, validação e certificação de competências. As incertezas sentidas por estes agentes quanto ao seu futuro profissional envolvem um certo esmorecimento relativamente ao trabalho realizado (Martins, 2012) e não favorecem uma problematização crítica (Barros, 2011) acerca das tarefas e das atividades realizadas. Adicionalmente, a legislação que regulamenta a atividade dos centros de educação de adultos desde 2001 até à atualidade, a preferência pelas designações “técnico”, “profissional”, professor, formador, coordenador e diretor para nomear os agentes que trabalhavam nessas organizações deve ser notada. Neste sentido, em nenhum dos diplomas legais consultados, nem tão pouco em discursos políticos ou outros documentos oficiais encontrados foi possível identificar a expressão “educador de adultos”, o que aponta para políticas públicas que, para além de descontínuas, desvalorizam a dimensão educativa e política da educação de adultos.

Um terceiro desafio remete para o papel (pouco sistemático ainda) das instituições de ensino superior na consolidação de percursos de formação inicial. Não existem atualmente percursos formais específicos dirigidos aos educadores de adultos ao nível da formação inicial. Esta situação leva muitos agentes a recorrerem a abordagens de intervenção e conhecimentos de outros domínios que não os da educação de adultos, outros a usarem o potencial dos locais de trabalho para resolverem os problemas e as situações com as quais se confrontam diariamente. Os contextos de trabalho da educação de adultos apresentam-se assim como fontes de experiência e aprendizagens muito variadas, fomentadores de um currículo oculto diversificado, mas excessivamente abrangente para levar ao surgimento de uma formação inicial para uma profissão. De resto, os trabalhos de Paulos (2014, 2015) apontaram para a existência de “identidades profissionais fragmentadas” no caso dos profissionais de reconhecimento e validação de competências. Estes agentes raramente se consideravam educadores, mas viam-se como psicólogos, professores, sociólogos, etc., denotando o peso da formação inicial. Mesmo que alguns autores,

como Merriam e Brockett (2007) se refiram ao facto de muitos educadores de adultos entenderem que a formação inicial não marca a diferença em termos de performance efetiva no trabalho, a reflexão teórica neste domínio revela-se hoje mais consolidada e sistematizada, permitindo à educação de adultos o estatuto de um domínio científico e profissional.

Um quarto desafio prende-se com o facto de as atividades levadas a cabo pelos agentes da educação em causa neste texto acentuarem a componente relacional, não sendo contudo indicadas na legislação, nos documentos oficiais ou até nos estudos aqui debatidos atividades mais tradicionais da educação de adultos como a organização, o planeamento e a avaliação de atividades, ou ainda como a intervenção social e educativa e sua problematização. Deve-se notar que esta componente relacional, que concede ao educando adulto uma forte importância, coexiste contudo com tarefas de natureza instrumental que desvalorizavam o trabalho educativo. Ora, é nesta tensão que o processo de profissionalização também se joga e as circunstâncias que na atualidade se registam não abonam a favor do maior reconhecimento de um campo profissional (pelos adultos e pela sociedade em geral), nem tão pouco favorecem o surgimento de associações profissionais que possam reforçar a autonomia e a responsabilidade das ocupações da educação de adultos.

Um último desafio, relacionado com este atrás mencionado, envolve riscos associados à profissionalização que foram já registados nas ocupações existentes. Loureiro (2009) afirmou verificar-se uma instrumentalidade da racionalidade técnica associada ao trabalho realizado por estes agentes que, de alguma forma, faz destes educadores tecnólogos da educação, aplicadores dos instrumentos da ação desenhados por outros atores noutros níveis de ação política. Nesta mesma linha de ideias, Guimarães (2009) referiu que estes agentes assumiam-se como técnicos da aprendizagem ao longo da vida. Por estes motivos, os educadores de adultos em análise neste artigo participam de uma “profissionalização incompleta”, dado que as ocupações que podem ser encontradas não preenchem muitos dos requisitos apontados nas abordagens funcionalistas da sociologia das profissões (Rodrigues, 1999; Jütte, Nicoll & Salling Olesen, 2011). Neste sentido, a atual situação poderia beneficiar do facto de estes agentes possuírem maior autonomia e responsabilidade profissional. Poderia ainda favorecer o surgimento de processos de reflexão crítica e política, defendidos por Barros (2011), acerca do trabalho realizado e dos sentidos desse trabalho atribuídos pelos próprios educadores, pelos adultos, pelas entidades que promovem ações e pela sociedade em geral, permitindo à educação de adultos reconquistar a sua dimensão educativa.

Referências

- Afonso, A. J. (2008). Políticas Educativas Contemporâneas: Dilemas e Desafios. In N. Cunha (Coord.), *Pedagogia e Educação em Portugal Séculos XX e XXI* (pp. 59-80). Famalicão: Museu Bernardino Machado.
- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Agência Nacional para a Qualificação (2011). *Linhas Orientadoras para o Futuro da Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Apple, M. (2002). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Barros, R. (2011). A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal. Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos. Lisboa: Chiado Editora.
- Bélanger, P. & Federighi, P. (2001). *Analyse Transnationale des Politiques D'Éducation et de Formation des Adultes*. Paris: UNESCO-L'Harmattan.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – a emergência de atividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 133-150.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: EDUCA - UI&DCE.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *O Estado da Educação*. 2010. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dausien, B. & Schwendowius, D. (2009). Professionalisation in General Adult Education in Germany – An Attempt to Cut a Path through a Jungle. *European Journal of Education*, 44(2), 183-203.
- Desjardins, R., Rubenson, K. & Milana, M. (2006). *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

- Dias, C. (2009). *O Profissional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Que Competências?* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Dias, S. (2011). *O Papel do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Egetenmeyer, R. (2014). *Academic Professionalisation in Adult and Continuing Education in Germany and Beyond: From Theory to Research*. James Draper Memorial Lecture proferida no International Institute for Adult and Lifelong Learning (29/09/2014).
- Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (2014). Academic Professionalization in Master's Programmes in Adult and Continuing Education: Towards an Internationally Comparative Research Design. In S. Lattke & Jütte W. (Eds.), *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives* (pp. 91-103). Frankfurt: Peter Lang Edition.
- European Commission (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Bruxelas: European Commission.
- Falzon, P. & Teiger, C. (2001). Ergonomia e formação. In P. Carré & P. Caspar P (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 161-178). Lisboa: Instituto Piaget.
- Guimarães, P. (2009). Reflections on the Professionalisation Process in the Framework of Public Policies in Portugal. *European Journal of Education, Vol. 44, n.º 2*, 205-219.
- Guimarães, P. & Barros, R. (2015). A Nova Política Pública de Educação e Formação de Adultos em Portugal. Os Educadores de Adultos numa Encruzilhada? *Educação & Sociedade, v. 36, n.º 131*, 391-406.
- Guimarães, P. & Alves, N. (2017). Adult educators in Portugal: from the European guidelines to a national public policy of lifelong learning technicians. In R. Egetenmeyer, S. Schmidt-Lauff & V. Boffo (Edts.), *Adult Learning and education in International Contexts. Forthcoming Challenges for its Professionalisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH (no prelo).

- Imaginário, L. & Castro, J. M. C. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos. Passos Passados, Presentes e Futuros – Colectânea de Textos*. Porto: Livpsic – Psicologia.
- Jobert, G. (2001). *A inteligência no trabalho*. In P. Carré e P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 223-239). Lisboa: Instituto Piaget.
- Jütte, W., Nicoll, K. & Salling Olesen, H. (2011). *Editorial: professionalization – the struggle within*. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 2, No. 1, 7-20.
- Knox, A. B. & Fleming, J. E. (2010). Professionalization of the field of adult and continuing education. In C. Kassworm, A Rose & J. Ross-Gordon J (Edts.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 125-134). Los Angeles: SAGE.
- Lattke S. & Jütte W. (Edts.). *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Lattke, S. & Nuissl, E. (2008). Qualifying professionals for adult learning in Europe. In E. Nuissl & S. Lattke (Edts.), *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe* (pp. 7-18). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lima, L. C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: EDUCA.
- Lima, L. C. (Org.) (2006). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas em Contextos Associativos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2011). *European Strategies of Lifelong Learning: A Critical Introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Loureiro, A. (2009). *O Trabalho Técnico-Intelectual em Educação de Adultos: Contribuição Etnossociológica para a Compreensão de uma Ocupação Educativa*. Cascais: Sururu.

- Loureiro, A. & Cristóvão, A. (2010). The Official Knowledge and Adult Education Agents: An Ethnographic Study of the Adult Education Team of a Local Development-Oriented Non-Governmental Organisation in the North of Portugal. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 419-437.
- Malgaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Martins, J. (2012). *Os profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências: Análise Crítica de um Processo de Profissionalização*. Braga: Universidade do Minho.
- Merriam, S. B. & Brockett, R. G. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education. An introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Milana, M & Skrypnik, O (2009). *Professionals vs. Role Professionals: Conceptualizing Professionalism among Teachers of Adults. Pathways towards Professionalisation*. Bona: DIE (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>, 2/11/2016)
- Millana, M. & Holford, J. (Edts.)(2014). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers
- Murphy, H. (2014). The professionalisation of adult education in Ireland. An exploration of the current discourse, debate and policy developments. In S Lattke & W Jütte (Edts.), *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives* (pp. 25-43). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Nuissl, E. (2009). Profession and Professional Work in Adult Education. *Studi sulla Formazione, Year XII, I/II*, 127-132.
- Nuissl, E. & Lattke, S. (2008). *Qualifying Adult Educators in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nuissl, E. & Pehl, K. (2004) *Portrait Weiterbildung Deutschland*. Bielefeld: Bertelsman.
- Pathways towards Professionalisation. Bona: DIE (<http://www.die-bonn.de/asem/asem0922.pdf>, 18/10/2016).

- Paulos, C. (2014). Educadores de adultos: olhares sobre o percurso profissional e as formas de viver o trabalho de profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências. In N. Alves, S. Rummert & Marques, M. (Coords.), *Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, Práticas e Atores* (pp. 186-199). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Paulos, C. (2015). Qualification of adult educators in Europe: insights from the Portuguese case. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, Vol. 2, No. 1, 25-38.
- Pereira, L. (2009). *Professores/Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências. Entre Teorias e Prática*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Pereira, N. (2010). *Desenvolvimento de Competências nos Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Aquisição em Contexto de Acção?* Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no discurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação* (pp. 63-77). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Pinto, J. (Coord.), Matos, L. & Rothes, L. A. (1998). *Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- Research voor Beleid (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe: A Study of the Current Situation, Trends and Issues – Final Report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Research voor Beleid (2010). *Key Competences for Learning Professionals. Contribution to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Rodrigues, M. L. (1999). *Os Engenheiros em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Rothes, L. A. (2003). A Formação dos Educadores de Adultos em Portugal. Trajectos e Tendências. *Forum*, n.º 34, 35-62.

- Rothes, L. A. (2009). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de Apropriação Local num Contexto Político-Institucional Redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sava, S. (2011). Towards the Professionalization of Adult Educators. *Andragoske Studije, Vol. 2*, 9-22.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Steiner, P. (2014). Professional cultures and a new conceptualisation of profession. Theoretical contributions to professionalisation of adult education. In S. Lattke & W. Jütte (Edts.), *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives* (pp. 73-88). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Outros documentos

- Novas Oportunidades (2005) (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>, 10/11/2016).

ADULT EDUCATION OCUPATIONS AND CHALLENGES TO PROFESSIONALIZATION: TASKS AND ACTIVITIES DEVELOPED IN WORK CONTEXT

ABSTRACT

This article includes a discussion on tasks and activities developed by those working in adult education centers in the frame of public provision such as recognition of prior learning. This discussion is based on the clusters of activities of Research voor Beleid (2010) and stresses the importance of work achieved in experiential learning, what is considered the hidden curriculum of the workplace in learning of these adult educators. Final thoughts emphasize the fragile emergence of a professionalization process of some occupation of adult education.

Key-words: Public policy of adult education; adult educators; prescribed tasks and professional activities; professionalization.