

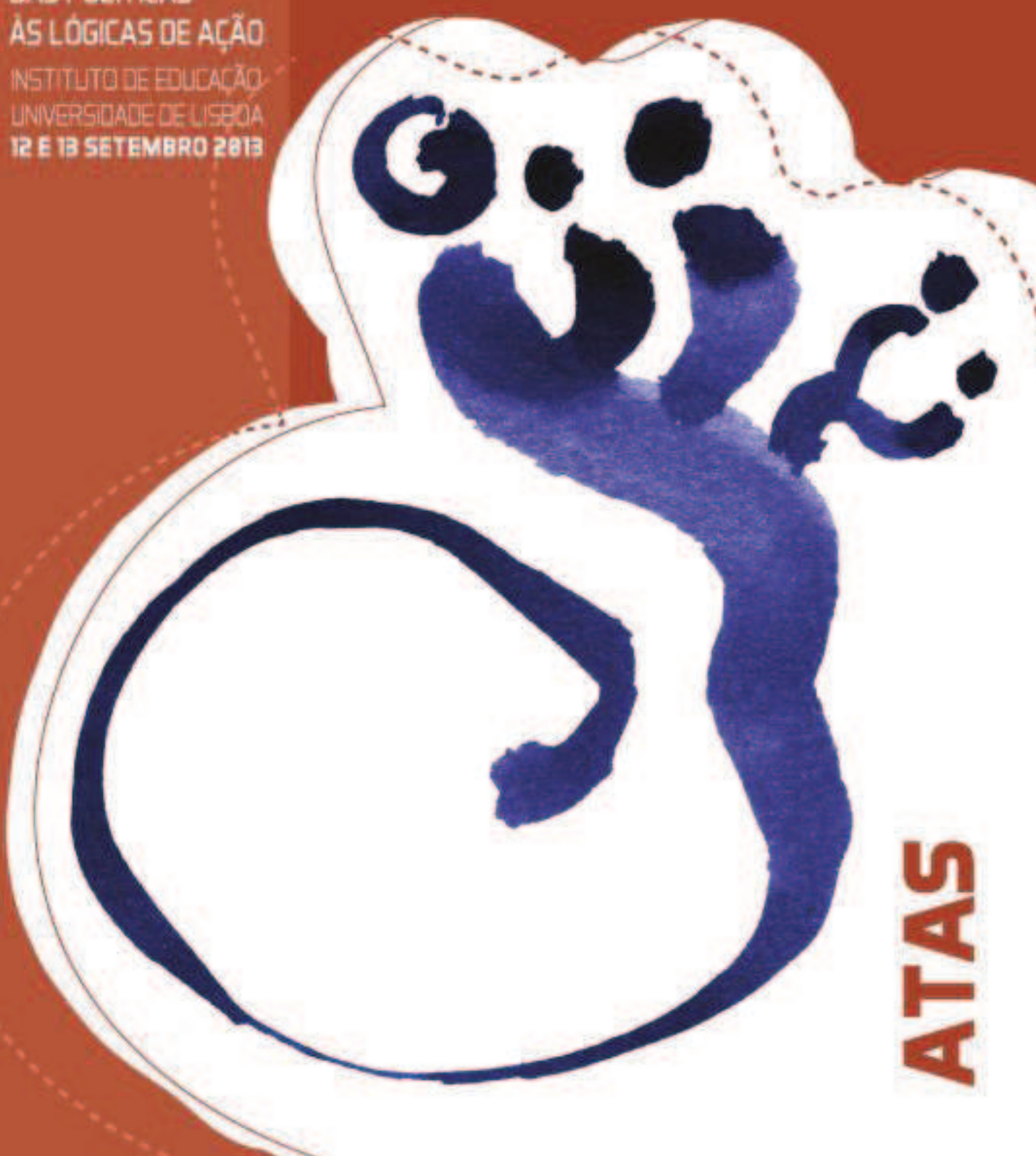
VI SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO

EDUCAÇÃO
TRABALHO
E MOVIMENTOS SOCIAIS

**EDUCAÇÃO
DE JOVENS
E ADULTOS**

DAS POLÍTICAS
ÀS LÓGICAS DE AÇÃO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
12 E 13 SETEMBRO 2013



ATAS

VI SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO

EDUCAÇÃO
TRABALHO
E MOVIMENTOS SOCIAIS

**EDUCAÇÃO
DE JOVENS
E ADULTOS**
DAS POLÍTICAS
ÀS LÓGICAS DE AÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
12 E 13 SETEMBRO 2013



Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DE LISBOA

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

TÍTULO

**ATAS DO VI SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS
SOCIAIS – DAS POLÍTICAS ÀS LÓGICAS DE AÇÃO**

EDIÇÃO

**NATÁLIA ALVES, CARMEN CAVACO, PAULA GUIMARÃES E MARCELO
MARQUES**

LOGO

ANDREAS STÖCKLEIN

ISBN: 978-989-98314-4-5

© 2013 UNIVERSIDADE DE LISBOA – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

ALAMEDA DA UNIVERSIDADE, 1649-013, LISBOA – PORTUGAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

O DISCURSO EM TORNO DAS NOVAS CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS

António CALHA I antoniocalha@hotmail.com

NÚCLEO DE ESTUDOS PARA A INTERVENÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E SAÚDE,
COORDENAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA A INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO,
INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

RESUMO

O reconhecimento de competências e conhecimentos adquiridos em contextos não formais e informais tem-se vindo a afirmar como uma nova oferta dos sistemas educativos. A necessidade de desenvolver sistemas de reconhecimento no campo educativo são referenciadas no relatório *Educação um tesouro a descobrir* (1996) da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI apresentado à Unesco, e coordenado por Jacques Delors, bem como no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000), da responsabilidade da Comissão das Comunidades Europeias, onde se sugere a modernização dos sistemas e das práticas de certificação dos Estados-membro face às novas condições económicas e sociais.

Os apelos institucionais à implementação de formas de reconhecimento das competências adquiridas através da experiência tendem a centrar a argumentação em duas premissas: i) a transferibilidade do conhecimento sustentada por princípios de equivalência do valor das aprendizagens; ii) o direito ao reconhecimento de competências obtidas em outros contextos de aprendizagem para além das instituições de educação e formação.

Propomo-nos, nesta comunicação, analisar a natureza daqueles que nos parecem ser os principais argumentos que defendem os sistemas de reconhecimento. Discutiremos, em primeiro lugar, o modo como a institucionalização de sistema de reconhecimento de competência pressupõe o estabelecimento e a validação de critérios de equivalência do valor das aprendizagens ocorridas em diferentes contextos. Procuraremos, em segundo lugar, analisar a forma como o discurso em torno dos sistemas de reconhecimento de competências se funda no direito ao reconhecimento da dignidade e do valor do individual nas mais diversas dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: reconhecimento, adquiridos experienciais, educação de adultos.



INTRODUÇÃO

O discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida tem alicerçado a sua argumentação nas alterações sociais ocorridas na modernidade tardia, designadamente as que ameaçam os pressupostos da modernidade organizada. Na esfera do trabalho, por exemplo, a aprendizagem ao longo da vida é encarada como uma forma de lidar com as crescentes instabilidade e imprevisibilidade que caracterizam as relações laborais.

No relatório sobre a Educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors em 1996, e apresentado à Unesco, é recomendado o estudo de novas formas de certificação que tenham em conta o conjunto das competências adquiridas nos diferentes contextos de vida. O argumento vinculado no relatório é o de que para instaurar uma sociedade em que cada um possa aprender ao longo de toda a sua vida é necessário repensar as relações entre os sistemas de ensino e a sociedade, devendo ser dada particular atenção “a novas formas de certificação, a uma passagem mais fácil de um tipo ou de um nível de ensino para outro, e a separações menos estritas entre educação e trabalho” (Delors; 1998: 123). No que diz respeito ao reconhecimento de competências, é atribuída particular importância às competências adquiridas durante a vida profissional e ao seu reconhecimento por parte das empresas e do sistema educativo. Subjaz, neste relatório, uma imagem particular dos indivíduos como responsáveis pela sua formação em “sociedades educativas” voltadas para os recursos da educação informal: “a fim de que todos possam construir, de maneira contínua, as suas próprias qualificações, a Comissão pensa que é indispensável proceder [...] a um reexame profundo dos processos de certificação, a fim de que sejam tidas em conta as competências adquiridas após a educação inicial” (Delors; 1998: 148-149).

No *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, da responsabilidade da Comissão das Comunidades Europeias, são, igualmente, formulados apelos à modernização dos sistemas e das práticas de certificação dos Estados-membro face às novas condições económicas e sociais. Entre as medidas propostas, encontra-se a melhoria significativa da forma como são entendidos e avaliados os resultados da aprendizagem, em especial a aprendizagem não-formal e a aprendizagem informal. Os argumentos para a adoção de tais medidas incluem, por um lado, a crescente exigência de que “os conhecimentos, as competências e as qualificações sejam mais prontamente identificáveis e mais praticamente ‘transportáveis’ no seio da União”; e, por outro lado, “o alargamento do espectro de reconhecimento, independentemente do tipo de aprendente em questão” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 17-18).

Neste contexto, a educação de adultos tem vindo a ser reordenada com base em políticas e práticas que consolidam o discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida. A criação, em 1999, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) é disso exemplo. Entre as novas ofertas educativas destinadas ao público adulto sobressai, pela sua originalidade, o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), assente na valorização das aprendizagens não-formais e rompendo com os tradicionais modelos de educação escolar. O público-alvo desta nova oferta educativa são adultos que: demonstrem abrangência de experiências (pessoais, profissionais e sociais), as quais indiciem um conjunto diversificado de competências; apresentem expectativas orientadas para a obtenção de



qualificação escolar e revelem prevalência de motivações extrínsecasⁱ (Almeida *et. al.*, 2008: 81). Trata-se de uma oferta com critérios de admissão vagos e ambíguos e que estende a possibilidade de obtenção de certificados de equivalência escolar a indivíduos cujo processo formativo ocorreu fora da escola.

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências, ainda que orientadas pelos *Referenciais de Competências-Chave*, são bastante diversificadas e contextualizadas. Apesar da diversidade de instrumentos utilizados pelos Centros Novas Oportunidades, o processo RVCC baseia-se na elaboração e recolha de informação coligida num documento, designado inicialmente, de *Dossiê Pessoal* e, posteriormente, de *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* com base num conjunto de pressupostos metodológicos: o Balanço de Competências e a abordagem Autobiográfica. É através dos materiais que o adulto produz e colige, de forma contextualizada e crítica, que os formadores validam as competências possuídas pelo adulto, para num momento posterior as certificar.

Os apelos institucionais à implementação de formas de reconhecimento de competências adquiridas através da experiência encerram em si duas premissas. Em primeiro lugar, a ideia de que as competências tácitas incorporam conhecimentos transferíveis entre diferentes contextos, o que levanta o problema da definição de critérios de evidência e de equivalência. Em segundo lugar, o alargamento das políticas de reconhecimento à área educativa, traduzida na afirmação da premissa do direito ao reconhecimento de competências obtidas em outros contextos de aprendizagem para além das instituições de educação e formação. Procuramos, de seguida, discutir estes pressupostos, identificando as suas implicações na concretização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Para tal, recorreremos a alguns exemplos obtidos na análise de material autobiográfico produzido por candidatos à certificação, num total de cem autobiografias recolhidas em quatros Centros Novas Oportunidades da região Alentejo, entre 2006 e 2011.

1. A TRANSFERIBILIDADE DO CONHECIMENTO E OS CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA

A crescente responsabilização dos indivíduos pelos seus próprios projetos de aprendizagem pode significar que as origens e os contextos sociais ganhem um maior relevo na forma como determinam diferenças e desigualdades sociais. Mariana Alves (2010) chama a atenção para a possibilidade do envolvimento em dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida poder contribuir para a reprodução de velhas desigualdades dado que “aqueles (indivíduos ou sociedades) que mais aderem a dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida tendem a ser, aparentemente, também os que conheceram mais sucesso no que respeita aos processos de escolarização” (Alves, 2010: 20). Será, igualmente, legítimo, colocar a hipótese de existência de desiguais oportunidades de aprendizagem fora do sistema formal devido, não apenas às diferenças de acesso a oportunidades de desenvolvimento de competências ou de aprendizagem, mas também à diferente valorização e validação social atribuída aos contextos sociais, enquanto contextos promotores de aprendizagem. Desta forma, a institucionalização de sistemas de reconhecimento de competências, como condição que permita aos indivíduos explorar as oportunidades de aprendizagem nos contextos não formais e informais, pressupõe o estabelecimento e validação de critérios de equivalência do valor das aprendizagens ocorridas em diferentes contextos. O estabelecimento destes critérios facilita os fluxos e as



transferências entre projetos, assumindo particular relevância no mundo conexcionista da “cidade por projetos” (Boltanski e Chiapello, 2002), em que a vida é concebida como uma sucessão de projetos. Parece-nos, pois, que poderemos perspetivar os sistemas de reconhecimento de competências como formas de institucionalização, com base em princípios de equivalência, do resultado das diferentes provas com que se deparam os indivíduos no seu percurso biográfico. Estas provas, como referem Boltanski e Chiapello (2002: 158), são, por excelência, os momentos que marcam o final de um projeto quando os indivíduos partem em busca de um novo compromisso. A explicitação de critérios de equivalência e a possibilidade concedida, em função desses critérios, de determinar o valor relativo do percurso de aprendizagem dos indivíduos, confere aos sistemas de reconhecimento de competências um mecanismo de justiça com capacidade para gerar ordens de valor de forma justificada. Trata-se, desta forma, da criação de processos de certificação que incorporam a lógica das novas formas de gestão empresarial onde a avaliação dos colaboradores se baseia mais nas qualidades genéricas dos indivíduos (polivalência, flexibilidade e predisposição para aprender) que nas suas qualificações objetivas. O valor individual é validado, em tais sistemas, com base na competência individual que compreende tanto os atributos como as capacidades individuais (Boltanski e Chiapello, 2002: 235), esbatendo as fronteiras entre vida profissional e vida pessoal. Neste quadro, os sistemas de reconhecimento de competências constituem formas institucionalizadas de validação do trabalho sobre si que os indivíduos realizam no mundo conexcionista. Ao estabelecer critérios de equivalência relativos às competências adquiridas ao longo da vida, facilita-se a sucessão de projetos, e como salientam Boltanski e Chiapello (2002: 166), no mundo atual aquele que não tem um projeto ou não explora as redes está excluído e não conseguirá “o desenvolvimento de si próprio e da sua empregabilidade”, que é “o projeto pessoal a longo prazo que está subjacente a todos os outros”.

Os critérios de evidência e de equivalência das competências obtidas por via informal e não-formal podem, no entanto, traduzir-se em processos de discriminação traduzidos no modo como as origens e os contextos sociais ganham relevo na forma como determinam diferenças e desigualdades sociais. Atendamos, por exemplo, à natureza das competências que se encontram inscritas nos *Referenciais de Competências-chave* que pressupõem a utilização de equipamentos culturais: i) para o nível B2, na área de competência “Linguagem e comunicação” estabelece-se como competência “compreender linguagens não-verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média”, como critério de evidência o candidato a este nível de certificação deverá demonstrar “entender manifestações artísticas (moda, arte plástica, música, teatro) de complexidade crescente”; ii) para o nível secundário na área competência “Cultura, língua e comunicação” estabelece-se como competência “explorar o desenvolvimento de interesses e disposições criativas no âmbito de iniciativas de sensibilização para as artes e cultura, como é o caso, designadamente, das actividades desenvolvidas pelos serviços educativos de entidades culturais e artísticas (museus, centros de arte, cine-teatros, entre outras)”.

A desigual distribuição de equipamentos culturais no território nacional dificulta o acesso a uma parte significativa da população, em particular, aqueles que residindo no interior se encontram afastados dos centros urbanos. As competências incluídas nos referenciais evidenciam-se em práticas, neste caso, culturais que se afastam das práticas quotidianas de



muitos dos potenciais candidatos ao processo RVCC, ou que, em alguns casos, lhes são mesmo desconhecidas.

Verificamos, assim, que o sistema RVCC enquanto oferta educativa com forte intuito inclusivo, encerra em si riscos de exclusão de candidatos em função do seu contexto social de origem. No entanto, a amplitude dos critérios de acesso ao sistema permite que candidatos com perfis bastante heterogêneos acedam ao processo RVCC tendo, para isso, que resolver o problema da descrição de critérios de evidência, mesmo nas situações mais problemáticas. Vejamos como na narrativa autobiográfica que suporta o processo RVCC de nível B2 de uma candidata residente numa aldeia do concelho de Marvão se refere ao teatro enquanto manifestação artística:

[...] assisto na televisão a peças de teatro, principalmente comédia e vejo que é um trabalho que dá alegria e ânimo aos assistentes. As comédias são um bom remédio para a tristeza, stress e angústias momentâneas. O teatro é uma arte admirável, levando às pessoas emoções reais, mas para mim é um pouco desconhecida visto nunca ter assistido a nenhuma peça teatral ao vivo.

Eduarda, 42 anos, nível B2

As competências e os respetivos critérios de evidência podem, assim constituir um problema que se coloca aos candidatos à certificação, particularmente nas situações em que os critérios se afastam dos quadros de referência e das práticas quotidianas do candidato. Como se constata pelo excerto da narrativa de Eduarda, para contornar o problema os candidatos recorrem a modos originais de apresentação de si na narrativa autobiográfica em função da necessidade de manifestação das competências definidas neste processo.

2. O DIREITO AO RECONHECIMENTO

A segunda premissa dos argumentos que advogam a institucionalização do sistema de reconhecimento de competências remete para o reconhecimento da dignidade e do valor do individual, enquanto elementos que permitem a consciência do seu próprio valor e a valorização das suas qualidades. Como refere Honneth (2011), o processo de autorrealização individual é baseado na formação dos sujeitos no âmbito de uma rede de relações de reconhecimento baseadas nas qualidades e aptidões de cada um. Podemos, desta forma, conceptualizar os sistemas de reconhecimento de competências como processos de mediação que avaliam e reconhecem o valor individual, no que diz respeito a competências adquiridas em contextos de diferente natureza. Neste sentido, o resultado dessa avaliação constitui um importante elemento na afirmação da autonomia dos sujeitos. As relações de reconhecimento constituem as condições sociais para que os sujeitos possam respeitar-se. Para tal, é necessário que se verifique a “aquisição cumulativa de autoconfiança, auto-respeito e auto-valorização, [só dessa forma] “uma pessoa poderá compreender-se sem constrangimentos como um ser autónomo bem como individuado, e identificar-se com os seus objectivos e desejos” (Honneth, 2011: 227). No discurso institucional, o reconhecimento de competências constitui um elemento fundamental para a promoção do respeito próprio, mesmo nos casos em que não existe uma consciencialização por parte dos indivíduos que as detêm. No *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* é salientado que “os métodos utilizados



podem evidenciar aptidões e competências que possam ter passado despercebidas aos próprios indivíduos e que estes podem oferecer aos empregadores. O processo exige a participação activa do candidato, a qual, só por si, melhora a confiança e a imagem que o indivíduo tem de si mesmo”. (Comunidades Europeias, 2000: 18).

Axel Honneth (2011) conceptualiza as diferentes configurações sociais como ordens específicas de reconhecimento cuja validade é partilhada pelos diferentes sujeitos. A sociedade moderna é, igualmente, concebida como uma ordem de relações institucionalizadas de reconhecimento, onde a valorização social se orienta pelas capacidades dos indivíduos desenvolvidas biograficamente. Esta é, aliás, a característica que distingue as sociedades modernas dos modelos sociais precedentes, os quais pressupunham que a avaliação do indivíduo dependia das características do grupo, de estatuto culturalmente tipificado, a que pertencia. Podemos, pois, perspetivar os sistemas de reconhecimento de competências, adquiridas em contextos não formais e informais, como formas institucionalizadas de atribuição de valor social às aprendizagens ocorridas no percurso biográfico dos indivíduos. Trata-se de uma evolução dos princípios normativos que orientam a valorização social e a atribuição do mérito individual nas sociedades modernas. O reconhecimento social, no que diz respeito à capacidade individual para a aprendizagem, deixa de estar limitado ao desempenho e ao percurso escolares, alargando-se à realização pessoal e ao desempenho noutras esferas da vida. O grau de “prestígio” ou “reputação” que o indivíduo merece pela sua forma de autorrealização é associada, no modelo proposto por Axel Honneth, ao modo como contribui “para a transposição prática dos objectivos, definidos abstratamente, da sociedade” (Honneth, 2011: 172). Nessa aceção, os sistemas de reconhecimento de competências constituem formas de institucionalização do reconhecimento de modos de realização de si, enquanto ser aprendente, que valorizam o domínio, por parte dos indivíduos, de conhecimentos, competências e experiências socialmente valorizadas. Verifica-se, portanto, o alargamento do horizonte do valor da capacidade de aprendizagem a diversos modos de autorrealização individual, com base num sistema de valorização mais abrangente que as tradicionais instituições de ensino e formação.

Na narrativa autobiográfica dos candidatos à certificação, o discurso incorpora, invariavelmente, a premissa do processo RVCC, de que os contextos profissionais constituem espaços de aprendizagem, onde os saberes se desenvolvem na ação. No entanto, nem todos os contextos profissionais são particularmente propícios ao desenvolvimento de competências escolares. Nestas situações, sobressai a forma cuidada com que os candidatos atribuem valor às suas aprendizagens e compõem a descrição das tarefas profissionais. Tarefas pouco complexas e, aparentemente, simples ganham uma dimensão amplificada no relato autobiográfico. Tomemos o exemplo do relato de Felismina, com um percurso profissional marcado por diversas experiências profissionais. Entre o rol de profissões incluem-se algumas cujo conteúdo funcional se reporta a atividades pouco, ou mesmo não qualificadas, como empregada de andares, auxiliar de serviços gerais e ajudante de cozinheira. A forma como Felismina ornamenta o seu discurso ao explicar a tarefa de fazer uma cama, atribuindo-lhe uma maior importância e complexificação, é exemplificativa:



O meu chefe era o Sr. Fernando boa pessoa, mas muito exigente, aprendi a fazer camas de maneira diferente, com mais requinte, a acertar o vinco do lençol de baixo com o de cima e fazer os cantos em baixo tipo envelope. Felismina, 47 anos, nível B3

Através deste exercício de realçar o que aprendeu de diferente, que se distingue do modo comum de realização de ações quotidianas, a candidata procura valorizar as suas aprendizagens, conferindo-lhes valor e relevância para o processo.

A atribuição de valor às aprendizagens é igualmente visível na forma como a narrativa dos candidatos incorpora argumentos contemplados nos discursos contemporâneos da reforma organizacional, relacionados, em especial, com as ideias de adaptabilidade, iniciativa e criatividade e que se encontram inscritas nos *Referenciais de Competências-chave*. Para o nível básico, por exemplo, é requerido um conjunto de competências, enquadradas na unidade de competência “Adaptabilidade e flexibilidade” da área de competências-chave Cidadania e Empregabilidade, que contempla, entre outras: “trabalhar em diversos contextos”; “prestar atenção aos pormenores”; “modificar tarefas”; “trabalhar autonomamente”; “assumir riscos controlados e gerir recursos”; “identificar e sugerir novas formas de realizar tarefas”; “ter iniciativa e evidenciar capacidades de empreendimento”. Estas competências e critérios de evidência associados à vida profissional têm uma particular repercussão na narrativa autobiográfica dos candidatos com percursos menos estáveis ou marcados pela flexibilidade profissional. A aptidão cognitiva para resolver problemas surge como o corolário interior indispensável para a realização de papéis profissionais cada vez menos definidos.

A necessidade de demonstrar a detenção de competências constitui, como já constatámos, um problema nos casos em que a natureza do trabalho não é particularmente propensa à mobilização das competências visadas nos *Referenciais*. Ainda assim, os candidatos incluem na narrativa a descrição de episódios que conferem uma imagem de si com características próximas da imagem vinculada nos *Referenciais*:

Ser bom trabalhador implica também resolver situações inesperadas ou pouco habituais. Ainda o ano passado aconteceu-me duas situações que não estavam planeadas para eu ter que resolver. A primeira foi quando o moinho do café deixou de moer e estávamos a ficar sem café moído para servir aos clientes eu resolvi abrir a máquina para ver o que se passava lá dentro estava uma colher de café o que fazia bloquear a máquina retirei-a e a máquina começou a trabalhar [...].

Laura, 53 anos, nível B3

CONCLUSÃO

A implementação dos sistemas de reconhecimento validação e certificação de competências constitui uma política educativa destinada a adultos com elevada recetividade por parte do seu público-alvo. Trata-se de um modelo de certificação escolar com um forte intuito inclusivo e que visa o reconhecimento de competências obtidas fora da escola. Este modelo levanta, porém, problemas ao nível da natureza da prova e das modalidades de certificação. Qualquer que seja a configuração do modelo de reconhecimento, parte sempre da presunção de que existem competências na ação. Como refere Josso (2002: 180), “entre o dizer e o fazer, sabemos que há mais frequentemente um desvio que uma congruência”. Também ao nível da



avaliação de competências se torna necessário sistematizar critérios de análise e avaliação que confirmem objetividade e imparcialidade ao processo de certificação. No primeiro caso, a avaliação de competências incide sobre a observação do desempenho, a partir dos resultados da ação; no segundo caso, a avaliação incide sobre as práticas profissionais, procurando determinar se o avaliado sabe atuar de modo pertinente, seguindo os critérios desejáveis de realização da atividade profissional; no terceiro e último caso, a avaliação incide sobre os recursos (conhecimentos, saberes e capacidades), quer diretamente, a partir de provas, quer indiretamente a partir da validação de práticas profissionais que atestem que o candidato detém os recursos e os mobiliza.

Independentemente do modo de certificação e do processo de avaliação, os sistemas de RVCC incorporam dois pressupostos, por um lado, a ideia de que as competências tácitas congregam conhecimentos transferíveis entre diferentes contextos, por outro lado o direito ao reconhecimento de competências obtidas em outros contextos de aprendizagem para além das instituições de educação e formação. Procurámos, neste texto, ilustrar a forma como estes princípios do sistema RVCC se traduzem em processos de moldagem da narrativa autobiográfica, em função do cumprimento dos pressupostos do processo. A narrativa autobiográfica em que se baseia o processo de reconhecimento é produto de uma articulação entre a liberdade narrativa e o condicionamento imposto pelos objetivos do processo RVCC e, em alguns casos, pode significar um afastamento dos quadros de referência genuínos do candidato. Assim, algumas das experiências de vida relatadas poderão não assumir particular relevo para o candidato, mas tornar-se significativas apenas em função dos fins a que se destina o relato. Ou seja, a relevância dos episódios autobiográficos, a importância conferida a determinadas experiências de vida em detrimento de outras, resultam de uma escolha pessoal, mas também de um condicionamento derivado da natureza do processo RVCC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M., et al (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos - Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Alves, M. (2010) Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades, *Revista Portuguesa de Educação* 23 (1), 7-28.
- Boltanski, L. Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akai.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CCE.
- Delors, J. (Coord) (1998). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Honneth, A. (2011) *Luta por reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.
- Josso, C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa

ⁱ - Motivações ligadas “a um reforço por parte de figuras significativas (entidade empregadora, família, amigos, ...) do meio em que o adulto se insere; o adulto, através do seu comportamento, procura obter



benefícios ou recompensas, normalmente procurando benefícios a curto ou médio prazo (aumento de salário, ser promovido na carreira, elogios, ...)” (Almeida *et. al.*, 2008: 30) .