

XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

www.udc.es/congresos/psicopedagogia

SEDE: Facultade de Ciencias da
Educación Campus de Elviña
Universidade da Coruña

DATA: 7, 8 e 9 de setembro de 2011



ORGANIZADORES

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo,
Juan Carlos Brenlla Blanco, Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida

COMUNICACIONES



ADULTOS E EDUCAÇÃO: DO ABANDONO PRECOCE DA ESCOLA AO REENCONTRO ENCANTADO

Daniela Vilaverde e Silva

Universidade do Minho, Braga, Portugal

dsilva@ie.uminho.pt

Resumo

O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) foi implementado em Portugal há cerca de uma década. Tendo como destinatários indivíduos com mais de 18 anos de idade, o sistema confere certificação escolar e profissional a partir das competências adquiridas em diferentes contextos de vida (pessoal, social, profissional). É sobre os adultos que obtiveram este tipo de certificação escolar de nível básico (9º ano) e secundário (12º ano) que recai a reflexão que produzimos nesta comunicação, a qual se desenvolveu a partir de uma investigação realizada num Centro *Novas Oportunidades* do distrito de Braga. A presente comunicação tem essencialmente dois objectivos: a) reflectir sobre o contexto socioeconómico destes adultos, revisitando os seus percursos escolares marcados sobretudo pelo abandono precoce e b) identificar as ressonâncias pessoais, profissionais e sociais do processo de RVCC nestes adultos, de modo a reconhecer as lógicas de acção que perpassam no seu seio. Tendo como ponto de partida uma análise retrospectiva do abandono escolar dos adultos certificados, o RVCC emerge na idade adulta como uma esperança, ainda que retórica, para “expiar” uma *herança* cultural e social.

Introdução

O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) foi implementado em Portugal há cerca de uma década. Tendo como destinatários indivíduos com mais de 18 anos de idade, o sistema confere certificação escolar e profissional a partir das competências adquiridas em diferentes contextos de vida (pessoal, social, profissional). É sobre os adultos que obtiveram este tipo de certificação escolar de nível básico (9º ano) e secundário (12º ano) que recai a reflexão que produzimos nesta comunicação, a qual se desenvolveu a partir de uma investigação realizada num Centro *Novas Oportunidades* (CNO) do distrito de Braga. Assim, a presente comunicação centra-se, sobretudo, nas representações destes adultos gravitando a análise em torno do abandono escolar precoce que marcou as trajetórias de vida e em torno das motivações proporcionadas pelo rvcc.

As metodologias que sustentaram esta investigação foram o inquérito por questionário aplicado aos adultos certificados no ano de 2010 e a análise documental de vários portefólios reflexivos de aprendizagem de 12º ano dos adultos certificados¹ no CNO em estudo.

1. O abandono escolar: as vozes dos *herdeiros* na idade adulta

Os adultos que frequentam o programa *Novas Oportunidades* caracterizam-se, sobretudo, por serem “pouco escolarizados” (Cavaco, 2009) fruto de um abandono precoce da escola. Desta forma, compreender e revisitar o passado destes adultos, de modo a entender a relação entre os adultos enquanto crianças e a escola, torna-se sociologicamente pertinente e desafiador.

No âmbito da investigação produzida, a população de adulta estudada revelou uma certa heterogeneidade na identificação das causas do abandono escolar. Os factores que contribuem/iam para o abandono escolar em idades precoces são múltiplos e variados e, por isso, devem ser analisados numa perspectiva sociológica.

Tendo em contas as diversas variáveis em torno desta problemática, optamos por agrupar em dois tipos de factores: a) *factores extrínsecos* nos quais as condições e contextos vivenciados tanto na família como na escola estiverem na origem das justificações para o abandono escolar, representando factores eminentemente sociológicos; e b) *factores intrínsecos* nos quais os adultos atribuem a si a responsabilidade pela saída precoce da escola numa auto-

¹ Esta comunicação integra-se no âmbito da investigação produzida para nosso doutoramento em Educação, na área de conhecimento de Organização e Administração Escolar, que está a ser desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade do Minho..

culpabilização, sendo marcados sobretudo por explicações não sociológicas assentes em factores *individuais e naturalísticas*.

No âmbito dos factores *extrínsecos*, os argumentos apresentados evidenciam as dificuldades financeiras da família e os processos de selecção e “exclusão” escolar e social que ocorriam/ocorrem no seio da escola.

A pobreza, as más condições de vida associadas sobretudo a uma economia de subsistência baseada na agricultura levou a que muitas crianças tivessem de deixar a escola para se dedicarem à garantia da sobrevivência familiar. Vários relatos ilustram as más condições de vida que muitos adultos vivenciaram em criança, como por exemplo este depoimento:

“não ter tempo para estudar, pois tinha que trabalhar no campo todos os dias, fui repetente dois anos na primeira, dois anos na segunda, um ano na terceira e dois anos na quarta classe, saí da escola em 1978 só com a quarta classe. [...] tive que trabalhar no campo, pois os meus pais precisavam de mim, tinham muito terreno para cultivar. Foi aí que comecei a gostar de trabalhar na agricultura. Semeávamos batatas, milho, feijão, centeio tínhamos grandes vinhas, fazíamos doze pipas de vinho, também fazíamos criação de animais, vacas, porcos e galinhas para consumo da casa” (excerto do PRA 1).

Procurar conciliar a escola com os trabalhos agrícolas representava uma tarefa difícil (ou impossível) para as crianças, cujas condições económicas não permitiam a permanência, mesmo quando as auto-representações dos adultos enquanto crianças são favoráveis à continuidades dos estudos, conforme retrata este excerto:

“Voltando à minha vida e formação escolar, fiz a telescola (sendo um ensino à distância, usando a televisão, a preto e branco, como a maioria das crianças não tinham em suas casas, a curiosidade era muita), e com ajuda do professor único para todas as disciplinas, tornou o ensino interessante, ou seja, fiz o 5º e o 6º até aos 12 anos, era uma aluna aplicada. Não continuei os estudos porque nessa altura as dificuldades foram muitas, eu fui a 6ª filha e os meus pais não tinham possibilidades, económicas, uma vez que o meu pai era o único assalariado, [...] para sustento da casa com 9 pessoas (7 filhos mais os pais). Desde muito cedo que comecei a ajudar os meus pais. Ajudava-os nos campos agrícolas” (excerto do PRA 2).

Outros adultos recordam a escola e os tempos paupérrimos que vivenciaram, os seus *modus vivendi*, condicionando o percurso escola-casa e o vestuário:

“Aos sete anos comecei a frequentar a escola primária e acabei aos treze anos. A primeira classe foi feita durante dois anos na escola de [nome, local]. A segunda classe foi feita na escola da [nome]. Frequentei a terceira classe na escola de [nome], durante dois anos e a quarta classe. As turmas eram compostas por cerca de 30 crianças. Deslocava-me a pé cerca de 3 quilómetros, levava uma saca de pano às costas feita pelo meu pai e o calçado era o que se usava nessa época «CHANCAS». Não prossegui os estudos por falta de meios económicos para o fazer” (excerto do PRA 3).

A ausência de tempos dedicados ao estudo ou até de tempos livres para brincar e “ser criança” estava interdito nestas crianças, uma vez que todo o tempo era dedicado à agricultura, conforme acrescenta este adulto:

“Com 11 anos fui para a escola EB 2,3 [nome e local]. No segundo ciclo senti uma mudança drástica. A escola ficava a 7 km de casa, o trajecto era feito num autocarro numa estrada de terra batida e no Inverno quando nevava o autocarro não conseguia chegar à minha aldeia tendo ido algumas vezes para a escola de tractor e a pé. Passei, também, a ter muitos professores e disciplinas. [...] No 5.º ano chumbei, não passei de ano, devido à mudança e à dificuldade que tinha em ter tempo para estudar. No final das aulas sempre que chegava a casa, comia e ia ter com os meus pais que estavam no campo. Os meus pais eram agricultores e eu pertencia a uma família pobre e humilde. Desde pequeno sempre que não tinha aulas e nos meus tempos livres tinha de ir guardar as vacas e as cabras. Os trabalhos de casa (T.P.C) eram feitos à noite, não tinha acompanhamento nenhum em casa, não dedicava tempo suficiente aos estudos e também nunca tive incentivos.

Terminado o 6.º ano abandonei a escola, saí da escola muito cedo. Ainda era uma criança” (excerto do PRA 4).

A distância entre a escola e a casa, a falta de transporte, a falta de tempo por força dos trabalhos agrícolas, as carências económicas, a falta de acompanhamento, de tempo dedicado aos estudos, o desenvolvimento de uma cultura eminentemente rural, representaram factores “externos” à escola que favoreciam o abandono escolar e condicionam não só a universalidade como a questionavam a gratuidade da educação escolar.

Contudo, registam-se vários factores no seio da escola que também contribuíam para o abandono escolar. A sociologia da educação tem denunciado em várias investigações muitos dos processos e dos efeitos que ocorrem na sala de aula e que em muito contribuem para a “exclusão” de determinados alunos pertencentes a determinadas classes sociais, por norma, as mais desfavorecidas, que dissimuladamente são afastadas da escola. Neste contexto, temos o contributo incontornável de P. Bourdieu e J. C. Passeron (s/d) que desvelaram os processos de “violência simbólica” que ocorriam/em na sala de aula. De forma semelhantes, outros autores como V. Isambert-Jamati & M. F. Grospiron ((1982[1979]); R. Rist (1999); N. Keddie (1982[1971]) R. Rosenthal & L. Jacobson (1976) viriam também a desocultar um conjunto de processos sociais que aconteciam na sala de aula e que contribuíam para a exclusão de muitas crianças que P. Bourdieu & P. Champagne (1999) designariam de “excluídos do interior”.

Em vários discursos, os adultos descrevem diferentes processos sociais, ocorridos na sala de aula, que contribuíam para a construção de uma imagem negativa da escola e da educação. As medidas disciplinares praticadas pelos professores da época, assentes sobretudo no uso do poder *coercivo* e *físico*, mediante o recurso à violência física, representam um factor de desmotivação determinante para os alunos. Esta medida disciplinar aparece como uma

representação comum entre os adultos. Esta situação é descrita, por vários adultos, como por exemplo, quando um adulto recorda o primeiro dia de aulas:

“Lembro-me muito bem do meu primeiro dia de aulas. A minha professora era de meia-idade e não me transmitia muita segurança. Foi a minha preceptora do primeiro ao quarto ano de escolaridade. Os seus castigos eram duros e severos, usava de muita violência” (excerto do PRA 5).

O recurso a este poder era justificado de diferentes formas.

As concepções de alunos que alguns professores demonstravam são traduzidas pelos adultos como uma forma de injustiça, aproximando-se da concepção de “aluno ideal” (Becker cit por Gomes, 1987). Quanto mais os alunos se afastavam deste ideal, maior era o uso do poder físico e coercivo, tal como descreve o seguinte excerto:

“No 3.º ano mudei de professora, tive a professora [...], era alta e muito agressiva. Batia-me não por eu ser um aluno problemático com mau comportamento mas por não conseguir ter o mesmo ritmo de aprendizagem em algumas matérias que outros colegas tinham. Tinha muito medo da professora, sentia-me desanimado e triste mas nunca manifestei esta minha insatisfação aos meus pais. E, em vez de evoluir e aprender, regredia porque sentia muito medo e ao mesmo tempo vergonha de mim por ser constantemente humilhado diante dos meus colegas. Detestei esta professora por não ser tolerante e atenciosa.

Um dia, a professora bateu-me com muita violência, bateu com a minha cara e cabeça contra o quadro, comecei a sangrar pelo nariz e fiquei com dores de cabeça. [...]

Não transitei de ano e fiquei mais um ano no 3.º” (excerto PRA 6, sublinhado nosso)

O afastamento deste “aluno ideal” era sentido pelos alunos, mesmo quando o motivo era baseado em características intrínsecas do indivíduo, conforme desabafa outro adulto:

“não conseguia escrever com a mão direita, a professora batia-me nas mãos todos os dias e punha-me de castigo na última mesa” (excerto do PRA 7).

O medo, a vergonha, a humilhação de que eram alvo gerava também o insucesso escolar, sendo que diversos adultos relatam as sucessivas reprovações ao longo da/s sua/s trajetória/s escolar/es. Ocultava-se a discrepância/choque cultural da escola perante crianças que não dispunham do *capital cultural* que a escola exigia. Detentores de muitas outras *competências culturais*, muitas delas associadas ao sector primário: agricultura e pecuária, os adultos em crianças não eram, pela família, socializados na cultura escrita erudita que a escola pedia. Esta discrepância que P. Bourdieu & J. C. Passeron (s/d) designaram de “violência simbólica” é acompanhada de outras formas de violência e discriminação, tal como a “interacção selectiva” (Gomes, 1987), conforme o seguinte excerto:

“Ingressei na escola aos seis anos de idade, nos dois primeiros anos tudo corria bem gostava muito da escola, dos amigos que fiz, até que no terceiro ano tive uma professora que me marcou pela negativa, a meio do ano lectivo teve que dividir a turma ao meio não percebi porquê a impressão que passou na altura foi escolher os alunos com que queria ficar, os outros, inclusive eu, tiveram que mudar de turma. A partir daí o entusiasmo pela escola já não foi o mesmo. A nova professora batia-nos com a régua na palma da mão quando não sabíamos. Esse ano reprovei [...]”(excerto do PRA 8).

Tratar de forma diferente estas crianças mediante medidas específicas como a divisão dos alunos por turma em função do aproveitamento representa uma forma explícita e intencional de interacção selectiva, que acabaria por condicionar o (in)sucesso de cada criança, através da construção de *rótulos*, nem sempre elaborados de forma explícita mas que exerciam a sua força, acabando por concretizar as *profecias* expectáveis dos professores/as, legitimando todo este processo.

Todavia, a perversidade de todo este processo de *interacção selectiva* é ainda mais poderoso quando os adultos e as famílias interiorizam as profecias realizadas exteriormente pelos professores, como suas e verdadeiras, sustentadas pela convicção de que são portadoras de uma herança intergeracional marcada pelo insucesso escolar. Assim, a profecia torna-se tão eficaz que consegue o mérito de transformar as auto-representações: é a própria família a aceitar e legitimar o insucesso e transmite essa mesma profecia, conforme relata o seguinte excerto:

“Saí da escola porque vivíamos com muitas dificuldades e os meus pais achavam que eu não tinha capacidades para seguir em frente. Então decidiram que era melhor parar. Saí da escola” (excerto do PRA 9, sublinhado nosso)

Outra justificação para o abandono escolar assenta nos problemas de saúde quer dos adultos enquanto crianças quer dos seus progenitores,

“A notícia da doença de minha mãe foi o ponto de viragem radical da minha vida. Desmoronaram-se aqui todos os projectos, académicos, profissionais, familiares, sentimentais, enfim...os azares aconteceram em catadupa, provocados pelo efeito dominó, ... foi o caos” (excerto do PRA 10).

No âmbito dos factores intrínsecos, registamos uma auto-culpabilização por parte dos adultos no que diz respeito ao abandono escolar. Diversos adultos evocam alguns argumentos que se prendem com a desmotivação para com a escola aliada com um forte desejo de independência financeira. É nesta linha que se inscreve este depoimento:

“oitavo ano, mas fiquei retida nesse ano. Uma forte desmotivação aliada a algumas más companhias, levou-me a abandonar os estudos e a desligar-me por completo da escola. Movida por um grande desejo de liberdade e independência, decidi então ir trabalhar” (excerto do PRA 12).

Outro testemunho corrobora esta posição, salientando o pendor *individual* que pesou na tomada de decisão de abandonar a escola, mesmo quando esta era valorizada pelo contexto familiar, enquanto veículo de mobilidade social ascendente pela possibilidade de “um futuro melhor”. Este optimismo pedagógico encontra-se no relato do seguinte excerto:

“Estudei até aos 15 anos. Decidi parar mesmo contra vontade dos meus pais. Queria ir trabalhar. Foi uma iniciativa que tomei e com a qual os meus pais não concordaram. Queriam um futuro melhor para mim, mas disse-lhes que era uma vontade minha e uma responsabilidade pessoal. De futuro ia ter de arrecadar com as consequências. Hoje sei que não foi a decisão certa” (excerto do PRA 13).

Outro argumento referido pelos adultos vai ao encontro do tempo vivido pela adolescência/juventude. Vários adultos retratam a adolescência como uma etapa da vida onde se registam diversas metamorfoses quer de ordem biológica quer de ordem social com o estabelecimento de novas sociabilidades marcadas pelas relações de afectos. Neste campo de argumentação, a justificação é atribuída, sobretudo, ao factor idade, pelo que esta vinculação assenta numa explicação *naturalística*.

A educação escolar/educação emerge como algo irreconciliável com o tempo e as expectativas dos adolescentes, como incompatível com os novos afectos advindos das primeiras relações de namoro e das novas relações de amizade, embora hoje sejam consideradas como “más companhias” mas que marcaram a adolescência dos adultos. É esta a leitura dos seguintes desabafos:

“A partir do 6º ano começaram os problemas, as más companhias da escola, muita brincadeira, distração, perdi esse ano. Chumbei, foi uma lição, mas não o suficiente, sabor amargo voltar a ouvir tudo de novo [...], passei para o 8º ano e reprovei outra vez, más companhias, ou seja, mais do mesmo, fui aliciado por alguns colegas para começar a fumar, fumei, fiquei viciado no tabaco até que o meu pai descobriu e levei um sova, pois o meu pai nunca fumou por isso tinha ainda mais moral para me repreender. Nessa altura tomei a decisão de deixar de estudar, o meu pai queria que eu continuasse, mas como o meu irmão já trabalhava eu também queria trabalhar e ganhar dinheiro” (excerto do PRA 14).

A desmotivação face à escola, as “más companhias”, o desejo de autonomia financeira, a vontade de se tornar adulto integrando os hábitos, os namoros são ingredientes que, nos adultos estudados, fazem parte do tempo da adolescência:

“reprovei dois anos, nos dois últimos anos do curso [geral], pelo facto de me interessar mais por namoricos e jogos, desmotivando-me e dando origem a faltas constantes, atitudes por nada aceitáveis e incrédulas que só serviram para complicar o meu futuro, principalmente a minha vida profissional, porque não quis aproveitar ao máximo a oportunidade que os meus pais me deram [...]. Na juventude vale tudo, nada nos incomoda, quase só se pensa no comodismo e nos esquecemos do amanhã, daquilo que nos poderá fazer falta, depois torcemos as orelhas...” (excerto do PRA 15)

“No nono ano, dei mais importância à vida amorosa, as primeiras ilusões, reprovei novamente” (excerto do PRA 16).

Todavia, os mesmos adultos revisitam este passado com a nostalgia de um tempo marcado, sobretudo, por más decisões mas que outrora pareciam as correctas, os amigos são agora designados de “más companhias” e os “namoros” cederam lugar às ilusões. Parece, assim, existir um denominador comum a estes adultos, marcados por um certo arrependimento face ao abandono escolar, justificando-o como uma decisão individual, omitindo de forma inconsciente muitos dos factores sociais.

2. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: um reencontro “encantado”

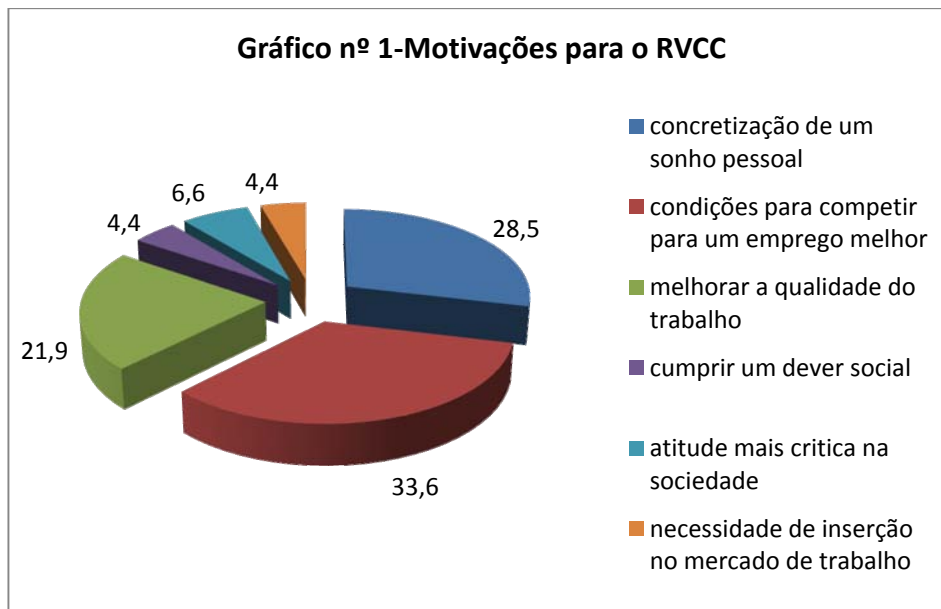
A génese dos processos de reconhecimento e validação de competências adquiridas de adultos em contextos não formais e informais remonta, segundo A. Pires (2005:367), ao final da segunda grande guerra (final da década de 40) tendo como palco, inicialmente, os Estados Unidos da América e, posteriormente, sobretudo a partir dos anos 70, o Canadá. Esta acção educativa integrava-se num conjunto de medidas que faziam parte de um plano de reconstrução global e visava responder às solicitações de certos grupos sociais, nomeadamente os militares, que consideravam que a sua experiência de vida deveria ser reconhecida e validada. É somente na década de 90 que este “dispositivo” foi alargado quer em diferentes países europeus tais como a França, o Reino Unido, a Irlanda, entre outros, quer na Austrália. Todavia, os modelos de reconhecimento e validação de competências existentes são caracterizados pela heterogeneidade de “dispositivos” nos diferentes países em que se desenvolvem².

Em Portugal, foi a partir do ano 2000 que os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (rvcc) foram implementados. O processo de rvcc é destinado a adultos habilitando-os com a certificação escolar (B1, B2, B3 e Secundário) e profissional.

As motivações dos adultos para a opção da certificação escolar por via do processo rvcc são várias. No inquérito por questionário, que aplicamos aos adultos certificados pelo CNO em estudo no ano de 2010, os dados obtidos revelam que a *oportunidade* de obter uma maior certificação, para além da que tiveram no passado, representa uma possibilidade, sobretudo, de criarem “melhores condições para competirem no mercado tendo em vista um emprego melhor”. Esta ligação da educação como instrumento para competirem por um emprego melhor foi a opção escolhida por 33.6% dos adultos certificados. A ideia da concretização de um sonho pessoal antigo tem um significado especial para 28.5% dos adultos inquiridos que vêm neste

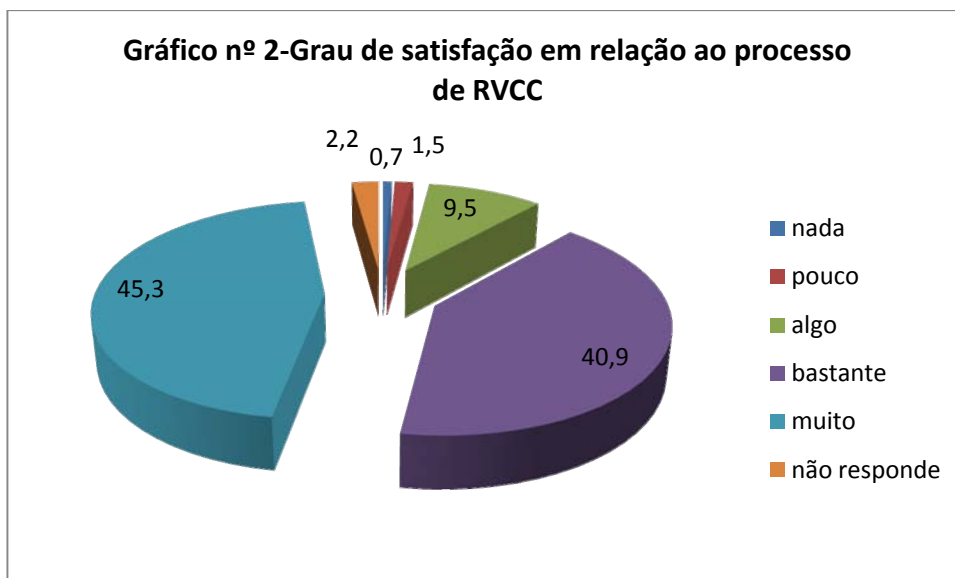
² A. Pires (2005) desenvolveu um estudo no qual procurou analisar as diferentes realidades de reconhecimento e validação de competências em 9 países (Canadá, França, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Finlândia, Espanha, Alemanha e Portugal).

processo de rvcc a realização de uma idealidade que não tiveram a oportunidade de concretizar no passado. Todavia, e ainda no âmbito das motivações, 21.9% dos inquiridos relacionam a educação com as condições de trabalho, no sentido em que a uma maior certificação corresponde uma melhoria da qualidade do trabalho produzido.



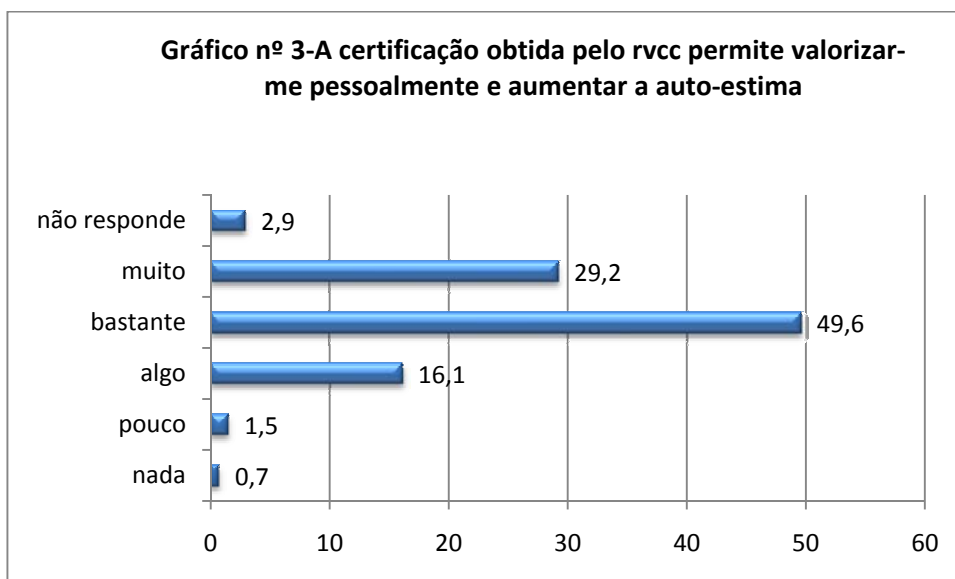
Assim, a maioria das motivações dos adultos que frequentaram o rvcc relacionam-se, sobretudo, com o mundo do trabalho e na relação entre a possibilidade de a uma maior certificação escolar corresponder um conjunto de benefícios no mundo do trabalho, quer seja para competir quer seja para tornar o indivíduo mais eficiente e eficaz.

Este novo encontro com a educação é também revestido de uma elevada satisfação por parte dos adultos inquiridos, os quais revelaram que se encontram *muito* e *bastante* satisfeitos relativamente ao processo de rvcc, com 45,3% e 40,9% respectivamente, conforme os dados do gráfico número 2.



Esta elevada satisfação deste novo processo educativo leva a que possamos considerar o rvcc como um reencontro encantado dos adultos, vítimas de abandono escolar precoce, com um novo processo educativo, que proporciona um contentamento significativo relativamente à educação e estimula a construção de novas expectativas e ambições escolares que até então tinham sido abafadas por vários fenómenos sociais, como descrevemos no ponto anterior.

Uma das consequências mais significativas deste processo, e no seguimento desta linha, é o aumento significativo da auto-estima e da valorização pessoal proporcionada pelo rvcc. Assim, 49,6% e 29,2% dos adultos inquiridos revelam que a certificação obtida pelo rvcc aumentou *bastante* e *muito* a auto-estima, respectivamente, conforme se apresenta no gráfico nº 3.



Assim, parece consensual nos adultos em estudo que o rvcc emerge como uma aposta educativa que gera um grau de satisfação elevado e reconcilia os adultos com os seus passados escolares.

Conclusão

A educação em Portugal representa um direito social de cidadania que tem demorado na sua efectivação (Araújo, 1996, Afonso, 1999). A complexificação deste direito de *segunda geração* deriva não só da garantia do acesso à mesma mas inclui, no seu seio, a possibilidade de sucesso na materialização deste direito. Nos exemplos que apresentamos no âmbito das argumentações do abandono escolar analisamos que, embora as precárias condições de vida condicionassem o acesso à educação, existiram vários fenómenos sociais que inibiam a possibilidade de sucesso na escola. Os fenómenos de *interacção selectiva*, a construção de *rótulos*, as *profecias que se auto-realizam*, a divisão dos alunos em função do seu nível de aproveitamento condicionaram não só o (in)sucesso escolar destes adultos enquanto crianças como as excluíram do seu seio.

Neste contexto, marcado pelo divórcio entre estes adultos e a escola, o rvcc emerge como uma tentativa, uma esperança, ainda que retórica, para “expiar” uma *herança* cultural e social. A educação escolar deixa de ser algo inatingível para ser uma fonte de satisfação. Trata-se de um reencontro com um novo processo educativo e com um tipo de certificação escolar que vem concretizar um sonho do passado mas, e sobretudo, melhorar as suas expectativas relativamente ao mundo do trabalho (embora os dados quanto à sua efectivação se revelem ainda incipientes).

Todavia, este encanto por este tipo de certificação pode mascarar outras formas de desigualdades, nomeadamente, se o valor social do diploma obtido pelo rvcc não corresponder socialmente aos diplomas obtidos pelo ensino regular. Sendo um processo relativamente recente no contexto português, podemos dizer que o processo de certificação adquirido pelo processo de rvcc se encontra ainda numa fase embrionária do processo de *institucionalização* social. Contudo, esta parca institucionalização pode conduzir à existência de uma dualidade de certificações, com pesos diferentes, que poderá transformar *esta nova oportunidade* numa oportunidade secundarizada socialmente na medida em que o *valor social dos diplomas* obtidos pelo rvcc, comparativamente com os diplomas do ensino regular, pode não ser equivalente e levar a uma hierarquização social dos diplomas.

E, neste contexto, poderíamos questionar as potencialidades democráticas desta nova oportunidade educativa no sentido de saber até que ponto a certificação obtida pelo rvcc tem potencial para transformar as desigualdades que estes adultos possuíram no passado (com

consequências no seu presente) em verdadeiras oportunidades que lhes permita a sua emancipação pessoal e social num presente e futuros próximos. Ou pelo contrário, o rvcc pode também constituir um instrumento refinado de regulação social, ao serviço da reprodução e da manutenção do *status quo*. Estas pistas de reflexão futuras serão cruciais, em nosso entender, para uma análise sociológica dos processos de rvcc em Portugal.

Bibliografia

AFONSO, Almerindo J. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania. Dilemas e Perspectivas*. Porto: Afrontamento.

ARAÚJO, Helena (1996) “Precocidade e retórica na construção da escola pública de massas”, in *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº 5, pp. 161-174.

BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick (1999 [1993]) “Os excluídos do interior”. In Pierre Bourdieu (Coord.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Ed. Vozes.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (s/d). *A Reprodução*. Lisboa. Ed. Vega.

CAVACO, Cármen (2009). *Adultos pouco escolarizados*. Lisboa: Educa.

GOMES, Carlos A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia – Problemas e Práticas*. Lisboa: Europa-América, pp. 35-49.

ISAMBERT-JAMATI, V. & GROSPIRON, M. F. (1982 [1979]) Tipos de pedagogia e diferenças de aproveitamento segundo a origem social no final do secundário. In Sérgio Grácio & Stephen Stoer (Orgs.) *Sociologia da Educação II*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 255-291.

KEDDIE, Nell (1982 [1971]) “O Saber na Sala de Aulas” In Grácio, Sérgio & Stoer, Stephen, *Sociologia da Educação II- antologia*. Lisboa: Livros Horizonte, pp.205–244.

PIRES, Ana L. (2005). *Educação e Formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagem e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RIST, Ray C. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. In M. F. Enguita (ed.) & J. M. Sánchez, *Sociologia de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 615-629.

ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore F. (1976). Pigmalion en clase. In A. Grãs (org.), *Sociología de la educación. Textos Fundamentales*. Madrid: Narcea, S. A . de Ediciones, pp. 212-220 (1968).