

A **Colecção Educação, Território e Desenvolvimento Local** assume-se como um espaço de reflexão e debate em torno das questões que nascem do encontro entre as políticas educativas, de planeamento e organização do território, das instituições que nele existem e intervêm e do desenvolvimento humano, social e económico que nele se verifica.

É neste perímetro conceptual que, através das obras da presente colecção, se pretende dar um contributo para uma maior e mais clara percepção da relação simbiótica entre as redes de qualificação territoriais, as instituições que nelas coexistem, as modalidades de educação e formação que promovem e as dinâmicas de desenvolvimento que, com elas, se geram e/ou reforçam.

Colecção **Educação, Território e Desenvolvimento Local**

A ESCOLA DA VIDA: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal

Fragmentos de Uma década (2000-2010)

LURDES PRATAS NICO


edições pedagogo

© Lurdes Pratas Nico

© do Prefácio
José L. C. Verdasca

© desta edição

Edições Pedagogo, Lda.

Título: A escola da vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal. *Fragments de Uma década (2000-2010)*

Colecção: Educação, Território e Desenvolvimento Local

Coordenação da Colecção: Bravo Nico

Autora: Lurdes Pratas Nico

Design e Paginação: Ricardo Tavares

Impressão e Acabamento: Tipografia Lousanense

ISBN: 978-989-8449-05-4

Depósito Legal: 328528/11

Junho de 2011

Nenhuma parte desta publicação pode ser transmitida ou reproduzida por qualquer meio ou forma sem a autorização prévia do editor.
Todos os direitos reservados por

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.
Editor
Pedro M. Patacho

Rua do Colégio, 8
3530-184 Mangualde
PORTUGAL

Rua Bento de Jesus Caraça, 12
Serra da Amoreira
2620-379 Ramada
PORTUGAL

edicoes-pedago@pedago.pt
www.edicoespedago.pt

A todos (as) aqueles (as) que decidem contrariar as vicissitudes da vida, não desistindo de alcançar os sonhos, as oportunidades, os desafios, no contexto da qualificação e da vida, no seu todo...

ÍNDICE

Prefácio	11
Introdução	13
CAPÍTULO 1 – Evolução histórica da Educação e Formação de Adultos em Portugal	17
1.1. O contexto nacional da Educação (e Formação) de Adultos: a evolução	17
1.1.1. 1.ª fase – Do início do século XX à década de 60	18
1.1.2. 2.ª fase – Anos 70 do século XX	21
1.1.3. 3.ª fase – Anos 80 do século XX	25
1.1.4. 4.ª fase – Anos 90 do século XX	29
1.1.5. 5.ª fase – Século XX-XXI – a partir de 1999	31
1.1.6. 6.ª fase – Século XXI – 2005 (Iniciativa Novas Oportunidades) até à actualidade	33
1.2. Do conceito de Educação Permanente ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida	33
1.2.1. A emergência do princípio de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)	39
CAPÍTULO 2 – Do modelo da qualificação ao modelo da competência nos sistemas de educação e formação	45
2.1. O conceito de competência	48
2.1.1. A abordagem multidisciplinar / polissemia	49
2.1.2. A transferibilidade e mobilidades de saberes	51
2.1.3. A abordagem sistémica	53
2.1.4. A tridimensionalidade	54
2.1.5. A “Incompletude”	56
2.1.6. As Competências-Chave	57
2.2. Os fundamentos do paradigma de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos experienciais (RVAE)	58
2.3. As primeiras experiências de reconhecimento e certificação de saberes	62

CAPÍTULO 3 – O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC)	67
3.1. Experiências/estudos nacionais prévios à ANEFA, no âmbito do Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE)	68
3.1.1. O trabalho por “Temas Integradores”	68
3.1.2. A experiência no Ensino Recorrente	68
3.1.3. Os exames de admissão ao Ensino Superior	69
3.1.4. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Nível Básico	70
3.1.5. O Balanço de Competências (BC)	70
3.2. Da Constituição do Grupo de Missão à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)	71
3.3. Pressupostos subjacentes à criação do Sistema Nacional de RVCC	78
3.3.1. O RVCC enquanto processo introspectivo e prospetivo	81
3.4. Os primeiros Centros de RVCC	83
3.5. Os Objectivos dos Centros de RVCC	84
3.6. As Funções/Actividades dos Centros de RVCC	85
3.7. O Plano Estratégico de Intervenção dos Centros de RVCC (PEI)	87
3.8. O sistema de financiamento dos Centros de RVCC	88
3.9. Caracterização da equipa técnico-pedagógica dos Centros de RVCC	88
3.10. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico (RCC-NB)	90
3.11. Os Eixos de Intervenção dos Centros de RVCC	93
3.11.1. O Eixo do Reconhecimento – a Abordagem Biográfica / Histórias de vida	93
3.11.2. O Eixo da Validação - Organização da Sessão de Júri	100
3.11.3. O Eixo da Certificação	102
CAPÍTULO 4 – A Iniciativa Novas Oportunidades	107
4.1. Os eixos/objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades	107
4.2. De Centro de RVCC a Centro Novas Oportunidades	109
4.2.1. As etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	110
4.2.2. A nova figura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	116
4.3. A construção do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (RCC-NS): caminhos e desafios	117
4.4. O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC-PRO)	120

4.5. Os Centros Novas Oportunidades Inclusivos	122
4.6. O Sistema de informação e Gestão da oferta educativa e formativa – SIGO	124
4.7. A estratégia de crescimento e estabilidade da rede	125
4.8. A síntese da evolução ocorrida no âmbito do Sistema Nacional de RVCC	126
CAPÍTULO 5 – Estudos sobre os Processos de RVCC em Portugal	131
CAPÍTULO 6 – E depois da certificação?	141
Conclusão	147
Bibliografia	149
Legislação	163
Siglas e Acrónimos	167
Anexos	
Anexo 1. Número de inscrições em Cursos EFA, em Portugal e na região do Alentejo (NUT II e NUT III), segundo o ano de início do curso	173
Anexo 2. Evolução dos principais indicadores da actividade dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências entre 2000 e 2006 e dos Centros Novas Oportunidades em 2007 e 2008, em Portugal e na região do Alentejo (NUT II e NUT III)	175

PREFÁCIO

A obra agora publicada por Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico corresponde a uma parte da sua tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Educação e Formação de Adultos), intitulada *“Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (período 2001-2005)”*, apresentada e discutida, publicamente, na Escola de Ciências Sociais (Departamento de Pedagogia e Educação), Universidade de Évora, no ano de 2010.

Neste estudo, a autora desenvolve uma linha de pesquisa centrada nos modelos de aprendizagem dos adultos alicerçados nos seus patrimónios experienciais e constrói um objecto de estudo em torno dos contextos de aprendizagem fundamentalmente não formais, explorando vivências e contextos de acção directa que interagem com um projecto de vida que se mistura e combina nas suas múltiplas dimensões, comunitária, profissional e académica.

Num esforço de grande rigor conceptual a que já nos habituou, Lurdes Nico começa por nos conduzir a uma “visita” ao passado da educação e formação de adultos. Ao longo dessa viagem no tempo, numa escrita escorregada e de agradável leitura, vai percorrendo e entrelaçando linhas conceptuais e práticas dominantes que perpassam e marcam percursos, tendências e sentidos da educação e formação de adultos, visões e perspectivas ideológicas e políticas, modelos teóricos subjacentes e emergentes.

Segue-se, a este percurso e quadro de referência teórico-conceptual retrospectivo, uma síntese do repositório jurídico-normativo, enquanto base de apoio e de referência para um enquadramento legal da educação e formação de adultos em Portugal desde o início do século XX até aos nossos dias. De algum modo, este cruzamento de olhares ao longo desta extensa viagem no tempo deixa ao leitor um certo “estado da arte” e mune-o de bases de análise que ajudam a configurar a educação e a formação de adultos em Portugal num tríptico dinâmico e evolutivo que, na sua caminhada no tempo,

entrelaça três lógicas e que, de acordo com a tipologia de L. Lima (2005), podemos designar do seguinte modo: uma certa lógica de educação popular e associativismo; uma certa lógica de controlo social e de escolarização compensatória; uma certa lógica de modernização económica e de gestão dos recursos humanos. Mas é na apresentação e desenvolvimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, através de uma abordagem evolutiva exaustiva e comparada, cruzando o processo português com o de outros países da OCDE, enriquecido com uma vasta revisão de literatura, mas também com trabalhos e resultados de pesquisas mais recentes dos próprios processos RVCC no Alentejo, que a obra agora publicada coloca o seu eixo central e oferece um quadro analítico de referência para o estudo e compreensão do vastíssimo movimento de qualificação e certificação de adultos que o programa “Novas Oportunidades” viria a desencadear de forma expressiva e generalizada em todo o país a partir de 2005.

Porque se trata de um sistema que já mobilizou mais de um milhão de adultos e que se apresenta, nos dias de hoje, como um sistema de formação e certificação de larga escala, que se estende, de momento, até ao ensino secundário e cuja estratégia de intervenção assenta na generalização da aplicação das metodologias RVCC, valorizadoras dos patrimónios vivenciais e experienciais dos adultos, capacitando para tal instituições públicas e privadas e em que o rigor e a qualidade dos processos e metodologias é decisivo na construção da confiança dos adultos e das instituições empregadoras, a obra de Lurdes Nico, agora publicada, para além de constituir um importante e incontornável contributo no conhecimento e aprofundamento da problemática da educação e formação de adultos, revela-se de grande oportunidade e interesse nas suas dimensões académica e sociopolítica.

Évora, 5 de Maio de 2011
José L.C. Verdasca

INTRODUÇÃO

A construção deste livro nasceu da vontade, há já muito tempo manifestada, de elaborar um “retrato” do dispositivo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais português. Desde 2000 que, em Portugal, os adultos podem ver reconhecidas, validadas e certificadas as competências adquiridas ao longo da vida. Desde aí, até ao momento, o Sistema Nacional de RVCC foi alargando-se através do número de Centros que disponibilizam esse dispositivo, passando estes a assumir diferentes funções. Ao longo da última década (2000-2010) assistimos à tomada de decisões políticas que viriam, colocar, em debate e análise a preocupação com a educação das pessoas adultas, quer por via de processos de reconhecimento e validação dos adquiridos experiências, quer por via de processos formativos flexíveis e diversificados, em consonância com as práticas europeias que já vinham sendo assumidas, nessa matéria.

Aquela vontade inicial, foi de certa forma, concretizada, através do percurso de investigação realizado no âmbito de um projecto de doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Évora (2009). Este projecto, que integrou uma componente teórica e uma componente empírica, pretendeu ser um contributo para a análise do dispositivo de reconhecimento e validação das aprendizagens que os adultos vão construindo através da sua experiência de vida e profissional. As experiências de vida adquiridas em contextos não formais e informais, assumem no dispositivo de RVCC, uma dimensão fulcral, pois reconhece-se, por via de abordagens biográficas e personalizadas, aquilo que as pessoas aprenderam e adquiriram além dos contextos formais, ou seja, em contextos de vida e de aprendizagem que, comumente, associamos à “Escola da Vida”.

No estudo que realizámos, estudámos, precisamente, os impactos do processo de RVCC, na região Alentejo, procurando-se conhecer a forma como decorreu esse processo de RVCC e de que forma a certificação formal de competências ocorrida determinou (*ou não*) os projectos de vida, pessoais e profissionais, dos adultos que concluíram, com sucesso, o respectivo processo.

Com este livro procede-se à caracterização do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências que, nos últimos anos, tem vindo a sofrer algumas alterações, à sua génese inicial, em função da generalização e massificação que esta resposta começou a ter na sociedade portuguesa. Se, por um lado, se promoveu o acesso generalizado à população adulta para reconhecer e validar as competências adquiridas, por outro lado, sentiu-se a necessidade de introduzir alterações em função da procura social que se começou a evidenciar, sobretudo a partir de 2005, com a inscrição dos primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na Iniciativa Novas Oportunidades.

Esta publicação traduz uma síntese da componente teórica, daquele projecto de investigação, a qual resultou da extensa revisão bibliográfica que realizámos e uma análise crítica do dispositivo de RVCC que tem vindo a ser desenvolvido em Portugal, na última década.

A estrutura do livro, assenta na apresentação de **seis capítulos**. Apresentamos, em seguida, uma descrição sumária de cada um dos seis capítulos:

O **primeiro capítulo** é dedicado a uma breve retrospectiva histórica das principais medidas tomadas em Portugal, na área da Educação e Formação de Adultos. Neste âmbito, parece-nos pertinente uma análise retrospectiva acerca do papel e do trabalho que alguns organismos internacionais desenvolveram, em matéria de Educação de Adultos, destacando-se o papel da Agência da ONU para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). De outro modo, procuramos compreender de que forma a Educação Permanente, que teve o seu auge na década de 70 do século XX, foi sendo “substituída” - nos discursos, modelos teóricos e medidas políticas -, pelo princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)

O **segundo capítulo** apresenta uma abordagem ao modelo da competência presente nos sistemas de educação e formação, procurando-se descrever o conceito de competência, tarefa que se afigura difícil devido à abordagem multidisciplinar do conceito, da qual resultam diferentes interpretações e significados. Estando aquele conceito presente no dispositivo de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE), procuramos identificar, os fundamentos desse mesmo paradigma. E, logo de seguida, identificam-se as primeiras experiências de reconhecimento e certificação de saberes.

O **terceiro capítulo** é dedicado, integralmente, à descrição do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC). Procuramos definir, em primeiro lugar, as experiências/estudos nacionais prévios ao aparecimento do Sistema de RVCC, em Portugal. Neste contexto, a criação da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA), em 1999, é um marco decisivo no quadro do reconhecimento dos

adquiridos experienciais, descrevendo-se, a esse propósito, o contributo desse organismo na temática em análise. Descrevemos, igualmente, os pressupostos subjacentes à criação do Sistema Nacional de RVCC.

Neste capítulo, é feita a caracterização dos primeiros Centros de RVCC e do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) desenvolvido nos mesmos, nos seus três eixos fundamentais: o do reconhecimento, o da validação e o da certificação.

O **quarto capítulo** apresenta a integração dos *ex-Centros de RVCC* na Iniciativa Novas Oportunidades, lançada em Setembro de 2005, da qual resultou, desde logo, uma mudança na sua identificação, enquanto Centros Novas Oportunidades. Ainda que, de forma breve, propomo-nos descrever o processo e as mudanças ocorridas nos mesmos, no contexto de uma Iniciativa pautada por objectivos e princípios concretos.

Devido às mudanças significativas que se verificaram, após 2005, pareceu-nos pertinente apresentar uma síntese da evolução ocorrida no âmbito do Sistema Nacional de RVCC, para que se possa compreender a magnitude dessa mudança e os impactos que ela pode provocar nas estratégias e nas medidas de educação e formação de adultos em Portugal.

No **quinto capítulo**, considerámos, ainda, alguns estudos sobre os Processos de RVCC, desenvolvidos pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEDEC, 2004 e 2007) e pelo Centro de Estudos da Universidade Católica Portuguesa (2008, 2009, 2010). Na região Alentejo, referimos os estudos da autoria da Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (Esdime, Ferreira do Alentejo, 2007), da Fundação Alentejo (Évora, 2009) e um desenvolvido no âmbito de projectos de investigação de pós-graduação, acerca dos impactos do processo de RVCC nos seus contextos específicos de intervenção (Nico, 2009).

No **sexto capítulo**, apresentamos uma breve reflexão acerca do período do pós-certificação, equacionado cenários que merecem a nossa atenção, quando confrontados com o futuro de um adulto que, um dia, se qualifica no âmbito das respostas inscritas no programa Novas Oportunidades. *E depois da certificação?* Essa reflexão é orientada em dez pontos principais.

CAPÍTULO 1

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

“Educar um adulto é apenas parte da educação de um homem como tal...”

Manuel Ferreira Patrício (1982:78)

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma breve retrospectiva histórica das principais medidas tomadas em Portugal, na área da Educação e Formação de Adultos, destacando-se o papel da Agência da ONU para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Procuramos abordar o *movimento da Educação Permanente*, que se afirmou na década de 70, do século passado, sendo posteriormente, “*substituída*” - nos discursos, modelos teóricos e medidas políticas -, pelo princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), que se mantém actual.

1.1. O contexto nacional da Educação (e Formação) de Adultos: a evolução

Em Portugal, a Educação de Adultos surgiu tardiamente, ao contrário de muitos outros países, particularmente, do Norte da Europa, onde a Educação de Adultos, desde cedo, foi estruturada e entendida enquanto uma parte importante do sistema de educação e formação das pessoas adultas, e onde se valorizam os diferentes contextos de aprendizagem: o formal, não formal e informal.

Para Correia & Cabete (2002a:45-46) a educação não formal é “*a única forma de aprendizagem da maioria dos adultos*”. Norbeck (1979, cit. por Nogueira, 1996:42) considera que cabe aos sujeitos interessados procurarem actividades que promovam este tipo de aprendizagem, sendo competência do Estado apoiar e proporcionar a oferta de oportunidades nesse âmbito.

Há outros autores, como Canário (1999, cit. por Cavaco, 2002:29), que consideram a **aprendizagem não formal** como aquela em que há flexibilidade de programas e horários, é baseada no voluntariado e é característica na área da Educação de Adultos.

A UNESCO (1988, cit. por Nogueira, 1996:42) entende a **aprendizagem não formal** como não organizada “*por cursos e graus escolares regulamentados*” e, ao invés da aprendizagem formal, não concede títulos ou certificados e pode decorrer em espaços como museus, teatros ou associações (Correia, 2006:268).

Bernet (1993:15) considera que a **aprendizagem não formal** é um “*conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal.*” Como exemplos de ambientes de aprendizagens não formais, o referido autor salienta “*educación permanente y de adultos, educación para el tiempo libre y animación sociocultural, desarrollo comunitario, reciclaje y reconversión profesional, educación especializada*” (*Id., ibid.*, p. 16).

De acordo com o CEDEFOP (Trigo, 2002a:19), a **aprendizagem não formal** “*é aquela que resulta de contextos de trabalho ou de acções de formação sem reconhecimento formal, isto é, sem certificação ao nível escolar ou profissional.*” Já Imaginário (2007:4) refere que, no contexto da aprendizagem não formal, as “*...aquisições intencionais, planeadas, realizadas em contexto de trabalho ou em qualquer outro contexto de vida, podendo mesmo ser veiculadas por acções de formação, que todavia não se integrem (...) no sistema de educação e formação(...)*”

Para melhor se compreender a evolução histórica e a política da Educação de Adultos em Portugal, optámos por apresentar **seis fases cronológicas que compreendem o século XX até à actualidade (2010)**. Não se pretende apresentar as orientações legais ou documentais dessa época mas traçar, em termos gerais, aquilo que tem sido a Educação de Adultos, desde as mudanças políticas às conceptuais, procurando compreender as primeiras à luz dos princípios das segundas.

1.1.1. 1.ª fase: Do início do século XX à década de 60

Durante a 1.ª República, a instrução popular foi uma das prioridades do governo. **Ainda no final do século XIX**, em 1870 são instituídas as **bibliotecas populares**, como instrumento de mobilização e informação das classes populares e sua instrução, uma vez que a “*biblioteca popular é relacionada intimamente com a escola primária e popular*” (Patrício, 1982:44).

A reforma da instrução primária foi uma preocupação assumida pelos vários governantes ao longo do século XIX, embora marcada por uma acentuada descontinuidade de medidas políticas em matéria de educação.

Em 1910, ocorreu o movimento revolucionário de 5 de Outubro que viria a terminar com o regime monárquico e a implantar a I República. Em 1911, assiste-se à reforma de 29 de Março, também conhecida como a Reforma de António José de Almeida, com enfoque na descentralização do ensino, atribuição de maiores responsabilidades para as câmaras municipais e preocupação de maior qualidade da formação dos professores primários e liberdade religiosa.

Manuel Ferreira Patrício, reportando-se a essa reforma, defende que as ideias aí contidas apontam para o princípio de educação permanente referindo que *“a educação exerce-se, como que automaticamente, durante toda a vida, só com a diferença de que, na idade adulta, o homem confia a si mesmo a missão de seu próprio educador, ao passo que, na idade infantil, precisa de um guia, que é conjuntamente a família e o mestre.”* (Patrício, 1982:58)

Em 1913 são criadas as **escolas móveis para adultos**. Chega a falar-se de um movimento das Escolas Móveis que procurou adaptar, à instrução elementar de adultos, o método de ensino da leitura de João de Deus (Patrício, 1982:51). No ano de 1914, são criados vários **cursos nocturnos móveis**, dos quais, seis no distrito de Beja, cinco no distrito de Évora e onze no distrito de Portalegre (Patrício, 1982:62).

No início do século XX, o analfabetismo continuava a ser um problema grave entre a população. No ano de 1914, e no sentido de promover acções concretas conducentes ao combate dessa realidade, foram atribuídos vários subsídios a entidades que trabalhavam nessa área. *A Liga Popular contra o Analfabetismo* recebeu o maior valor (Patrício, 1982:62).

Em 1929, é criada a **Comissão de Educação Popular** (Decreto n.º 16 481, de 8 de Fevereiro), regulamentada pelo Decreto n.º 16 826. Na sequência deste diploma, é também publicado o Decreto n.º 18 724, de 5 de Agosto de 1930, o qual se dirigia a *“uma acção mais intensa em prol da diminuição do número de analfabetos”* (Patrício, 1982:65), através da criação dos cursos nocturnos.

É no período da 1.ª República que surgem as **universidades populares** em Portugal. Uma das primeiras é a Academia de Estudos Livres, fundada em Lisboa (1889), e que, a partir de 1904, se assume como Universidade Popular. Outra das medidas de destaque na educação de adultos foi a Universidade Livre para Educação Popular, fundada em 1912 (Paço, 2010:47).

Durante a 1.ª República, a instrução popular foi uma das prioridades do governo, conforme se pode verificar pelo conjunto de medidas em promoção da educação popular.

Com a instituição do regime ditatorial do Estado Novo, em 1926 e até 1974, Portugal *“adormeceu”* em matéria de educação ou instrução popular.

Melo & Benavente (1978) afirmam que se viveu num período de “*emagrecimento*” da educação de adultos, de cariz marcadamente popular, sendo que as iniciativas anteriores foram esmorecendo, como referem Lima (2005:37) e também Apple & Nóvoa (1998)¹. Após o golpe de Estado de 1926, as escolas normais são fechadas (o seu papel era formar os professores do ensino primário e recrutar os regentes); a escolaridade obrigatória (que a I República havia instituído de 6 anos) é reduzida a 4 anos e, mais tarde, a 3 anos; fecham-se todas as escolas primárias que não tinham um mínimo de 45 alunos (Melo & Benavente, 1978:26). Também Lima (2005:37-39) refere que, durante o Estado Novo, se assistiu à tomada de medidas de “*interrupção*” das iniciativas de educação e de associativismo populares.

Entre 1953 e 1956, decorre a I Campanha Nacional de Educação de Adultos. Na primeira fase, que ocorre entre 1953 e 1954, o objectivo era fazer face ao analfabetismo e ao analfabeto, a quem era preciso “*defender de falsas ideias e de perigosos mitos*” (Melo & Benavente, 1978:28; Lia, Afonso & Estêvão, 1999), numa atitude de combate do analfabetismo, “*entendida no quadro do Plano de Educação Popular*” (Patrício, 1982:70). Nesta época, deve destacar-se o Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952.² Apesar do investimento feito pelo Estado, os resultados foram insuficientes porque, de uma forma geral, não interessava verdadeiramente combater o analfabetismo, pois mantê-lo seria uma estratégia para continuar a controlar e a dominar através de uma “*ordem fascista*” (Melo & Benavente, 1978:29). Dois anos mais tarde, em 1958, o ensino primário seria novamente reformado.

Em 1973, foram criados os **Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos** (Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de Outubro). Após o ano de 1973, desenvolve-se também um conjunto de Campanhas e Movimento no qual os referidos Cursos, conhecidos como **CEPSA’S**, tinham substituído os “*cursos de educação de adultos*”, que, por sua vez, tinham sido antecidos, desde 1952, pelos “*cursos nocturnos*”.

Nos finais dos anos 60 e nas décadas seguintes, registou-se um forte investimento na formação profissionalizante, tal como nos refere Melo (2006:19-20). Apesar do esforço (visível, sobretudo na década de 80 com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia) e do investimento nessa área, as medidas tomadas não tiveram a eficácia esperada e continuava a verificar-se a “*falta de uma verdadeira política pública de Educação de Adultos*”. São vários os especialistas que referem este aspecto, como Lima, Afonso & Estêvão (1999:24-25);

1 O período de 1926 e 1939, no que concerne ao debate entre salazaristas e republicanos é analisado por Filomena Mónica, em 1977 (Mónica, M.F., 1977).

2 Melo & Benavente (1978:29) referem que todos os que neste período asseguravam formação recebiam “*gratificação*” face ao n.º de analfabetos certificados com os estudos primários, mais um aumento de meio valor das notas profissionais, este último por cada 10 analfabetos que preparassem para o exame da 3.ª classe.

Canário (2000:58-59) e Lima (2005:31-43). Lima (2005:35) refere mesmo que “a formação técnico-profissional para a competitividade revela-se impotente face à dimensão dos problemas de educação de base dos adultos,…”.

1.1.2. 2.^a fase: Anos 70 do século XX

Com o fim da Ditadura em 1974, mais de 30% dos adultos ainda eram analfabetos. Vive-se, então, num regime democrático em que, de acordo com Melo (2006:4), o principal problema estava relacionado com o campo dos valores de cidadania “o *défice de cidadania (...) problema número um em Portugal*”.

Em 1970, o número de mulheres analfabetas era quase o dobro do número de homens. Nove anos mais tarde, em 1979, as mulheres continuavam a evidenciar uma taxa de analfabetismo superior à dos homens. Entre as zonas rurais e as zonas mais urbanizadas e industrializadas, era evidente um contraste.

Entre 1972/73 e 1973/74, registou-se um aumento da frequência dos Cursos para Adultos o que se deve, em parte, relacionar-se com o aumento das “*gratificações dos regentes*”, que eram os responsáveis pela organização dos mesmos (Ministério da Educação, 1979:21).

O Estado, até então um dos intervenientes directos na área de educação e formação de adultos, devido às baixas taxas de aproveitamento escolar nos CEPSA’s, deixa de assumir, directamente, a responsabilidade do funcionamento de Cursos do Ensino Primário para Adultos. A partir de 1974/1975, passam a ser as entidades culturais, desportivas e recreativas a assegurar a alfabetização e a preparação dos adultos para os chamados exames do Ensino Primário.

Em 1974, através do Decreto-Lei n.º 594/74, de 7 de Novembro determina-se o direito à livre associação (constituição de associações), o qual constituiu “*uma garantia básica de realização pessoal dos indivíduos na vida em sociedade.*”; “*O direito à constituição de associações passa a ser livre e a personalidade jurídica adquire-se por mero acto de depósito dos estatutos.*”³ Neste contexto, facilitou-se a criação de **Associações de Educação Popular**, através do Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio (Ministério da Educação, 1979:44-45). Em 1977, ao nível dos grupos e associações populares, existiam 2510 instituições (442 culturais, 824 recreativas e 1244 desportivas).

Inicia-se uma fase marcada por actividades de educação de adultos de características **popular e comunitária** promovidas por associações culturais,

3 Com a publicação do Decreto-Lei n.º 594/74, de 7 de Novembro, são revogados os Decretos-Leis nºs 39 660, de 20 de Maio de 1954, sobre o controle administrativo que vigorava junto das instituições e 520/71, de 24 de Novembro, que sujeitou as cooperativas, em certos casos, ao regime das associações.

sindicatos e grupos informais através das chamadas actividades de **alfabetização**. A partir de 1975, realiza-se o **Programa Nacional de Alfabetização (PNA)**. No ano anterior, em 1974, registaram-se algumas iniciativas de jovens estudantes universitários que, nas férias lectivas de Verão, participavam em campanhas de alfabetização. Alguns grupos mais conservadores entenderam este Programa como algo demasiado inovador opondo-se veemente a ele e aos objectivos definidos no documento “Esquema de Anteprojecto do Programa Nacional de Alfabetização” (Melo & Benavente, 1978:33).

Este foi um período marcado por um forte associativismo popular e cultural. Canário (2007) chega a utilizar o termo de “movimento cineclubista”. Também surgiram momentos de alguma informalidade, como nos círculos de estudos, leituras informais, bibliotecas populares e outras iniciativas equivalentes.⁴

Em 1971 foi aprovada a lei orgânica do Ministério da Educação Nacional. Nesse ano, foi criada a **Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP)**. Alberto Melo é nomeado Director-Geral da DGEP (entre Outubro de 1975 e Julho de 1976). Foi este o organismo que, pertencendo ao Ministério da Educação, tutelava a Educação dos Adultos portugueses (Melo & Benavente, 1978:5; Lima, Afonso & Estêvão, 1999:21). A DGEP coordenava também as já referidas bibliotecas populares.

Entre 1974 e 1976, impulsiona-se a educação popular e o ano de 1975, como nos indica Lima (2005:37-39), é marcado por uma Campanha de Dinamização Cultural, promovida pela 5.ª Divisão do Movimento das Forças Armadas (MFA), em pleno contexto revolucionário.

A DGEP funcionou entre 1973 e 1979. Neste último ano, delineou-se um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAEBA), em que se tenta erradicar o analfabetismo que grassava na sociedade portuguesa. Tenta-se, com o **PNAEBA**, aplicar modelos já utilizados noutros países como o modelo cubano de campanhas de massas (Canário & Cabrito, 2005; Santos Silva, 2001a; Melo, 2006), com o objectivo de erradicar o problema do analfabetismo em três anos. Uma das medidas vigentes foi a exigência feita aos estudantes que concluíssem o ensino secundário, para frequentarem um ano de serviço cívico antes de ingressarem na Universidade, onde se dedicariam, entre outras tarefas, à alfabetização, sendo, nesse caso, considerados estudantes alfabetizadores.

Verifica-se que, em muitas associações, sindicatos, grupos e colectividades, assistimos a iniciativas de educação popular assumidas como animação sociocultural. No Plano de Actividades da DGEP para 1976, apontam-se 3 eixos:

4 **Círculo de Estudo** – é um exemplo de actividade em educação de adultos. Foi criado na Suécia, no início do século XX. O 1.º ocorreu em 1902. Depois, foi largamente difundido nos países nórdicos e um pouco por todo o mundo. É constituído por grupos pequenos de 5 a 12 elementos e o modo de trabalho assenta na cooperação, partilha e interacção. É de natureza não formal e informal (Melo, Lima & Almeida, 2002:66-67).

a educação não formal, a alfabetização e a redefinição da carreira escolar do adulto. Um dos instrumentos criados foi a possibilidade de criar associações de educação populares (Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio), que passam a beneficiar de apoios públicos mas também de autonomia em relação ao Estado.

Apesar das medidas, a lógica da alfabetização e da educação popular, como Paulo Freire preconizava (1967), ficou ainda por definir, bem como os respectivos princípios e objectivos, como refere Santos Silva (2000:5). Melo & Benavente (1978:96) referem mesmo que *“a actual população adulta em Portugal foi vítima da má qualidade de ensino, das atitudes autoritárias de que a escola era reflexo e, sobretudo, do carácter elitista de todo o sistema., (...) rejeitar candidatos em vez de os promover (...) Libertadora que é, a educação permanente tem de ser totalizante, cobrindo todos os aspectos da vida (...) dos adultos.”* O PNAEBA não chegou a ser concretizado nas suas linhas principais, ficando aquém das suas expectativas iniciais (Santos Silva, 2000:6).

Após 1976, iniciam-se os trabalhos de preparação da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, o que ocorreu uma década depois, em 1986.

Além das associações populares, existia também, em 1979, uma **rede de Casas do Povo**, constituída por 1139 Casas do Povo distribuídas pelo Continente e Ilhas. Naquele período, regista-se, ainda, a ideia de transformar juridicamente as Casas do Povo em **Centros de cultura e educação permanente** (Ministério da Educação, 1979: 90). Existiam também os **Centros Culturais**, em Évora, Covilhã, Setúbal e Caldas da Rainha, cuja área de actuação era o respectivo distrito. A alfabetização e a chamada educação não formal são asseguradas por estas associações e organizações de cariz popular. Podemos afirmar que os apoios e iniciativas na área da educação e formação de adultos assumem 3 níveis distintos: (i) estatal, (ii) privado e (iii) local.

No sentido da valorização pessoal de todas as aprendizagens e experiências dos adultos, há já, neste período, uma referência muito clara ao paradigma de aprendizagem ao longo da vida, através de uma *“avaliação de toda a formação anterior do adulto, bem como da “aprendizagem inorganizada” realizada por ele ao longo da vida”* e daí o surgimento, **em 1979, como uma necessidade na área da educação e formação de adultos, “dum sistema de créditos e de unidades de valor tanto no que respeita à formação geral, como à qualificação profissional”** (Ministério da Educação, 1979:100).

Propõe-se, em 1979, a criação de um Instituto de Educação de Adultos (Ministério da Educação, 1979:109), instituição nunca criada até ao aparecimento da ANEFA, em 1999.

Na década de 70, são, ainda, de referir os projectos de educação de adultos da Universidade de Évora e da Universidade do Minho. Após 1974, com um novo regime político, criou-se, em Lisboa, um gabinete governamental (DGEP) com a responsabilidade de definir e implementar acções de educação de adultos. Algumas universidades, da altura, entenderam a importância dessa área, de que foram exemplos as Universidades de Évora e do Minho.

Alguns países nórdicos tinham, já nessa altura, uma experiência consolidada que poderia ser útil no desenvolvimento de um quadro de medidas educativas para a população adulta portuguesa, tal como se pretendia. A Suécia foi (e continua ser) um dos exemplos. A partir de 1976, e por intervenção da DGEP, foi possível contar, em Portugal, com a colaboração de investigadores e docentes de universidades suecas, que vieram trabalhar para o já referido gabinete e para as Universidades do Minho e de Évora, de que é exemplo Johan Norbeck da Universidade de Linköping (Norbeck, 2004:46).

De seguida, apresentaremos uma breve abordagem aos projectos de educação de adultos dessas duas academias. Na primeira, referimo-nos a um exemplo de uma prática na educação e formação de adultos do Alentejo e, na segunda, à criação da Unidade de Educação de Adultos, na qual se viria a ancorar toda a actividade e projectos relacionados com a educação de adultos e que ainda, hoje, se mantém, com uma forte intervenção em estudos, reflexões e contributos sobre o que tem vindo a ser feito na educação de adultos em Portugal.

A **Universidade de Évora** decide, em **1979**, realizar o *Curso de Sensibilização e Início de Formação de Educadores de Adultos*, organizado na Divisão de Pedagogia e Educação. Na altura, o Projecto de Educação de Adultos da academia eborense tinha como coordenador o Prof. Manuel Ferreira Patrício. O objectivo principal desse projecto, na sua globalidade, foi contribuir para a implementação de medidas na área da alfabetização e educação de base dos adultos, no seguimento daquilo que havia sido definido na Lei n.º 3/79.

As razões que conduziram a criação desse curso, desenvolvido entre **7 de Abril e 23 de Junho de 1979**, foram quatro:

- 1.ª Constituir-se como uma resposta ao desafio colocado pela Universidade de Linköping (Suécia) a duas universidades portuguesas;
- 2.ª Formar educadores de adultos ou, como refere Patrício (1982:19) "*agentes de educação de adultos*";
- 3.ª Criar uma "*rede informal*", na área da Educação Permanente;
- 4.ª Promover o trabalho de pesquisa na área da educação de adultos.

Na **Universidade do Minho**, foi criada a Unidade de Educação de Adultos (**UEA**), em **1976**. A UEA tem sido, desde essa data, uma instituição preocupada e envolvida em projectos de investigação nacionais e internacionais, na área da educação de adultos, entre outras.

Em **1986**, foi constituída uma Comissão para a Reforma do Sistema Educativo, em que uma das áreas era a Educação de Adultos, cujo grupo de trabalho era coordenado pelo Prof. Licínio Lima, da Universidade do Minho (Melo, 2006:12-13). Em 1999, a UEA elaborou um estudo relativo à organização e desenvolvimento das medidas de Educação e Formação de Adultos em Portugal.

1.1.3. 3.^a fase: Anos 80 do século XX

Num período em que se viviam os tempos áureos da Educação Permanente, preconizando-se que a aprendizagem devia ocorrer ao longo da vida, assistimos, em Portugal, a um retrocesso, com a extinção da DGEP. Em sua substituição, foi criada a **Direcção-Geral de Educação de Adultos** (DGEA, 1980-1987). De Educação Permanente (1973-1979) passamos a “falar” de Educação de Adultos, na sua generalidade.

Santos Silva (2001a:30-31) considera que houve um conjunto de factores para que a educação de adultos passasse a viver com um estatuto de certo modo marginal, no quadro das políticas educativas da época. Entre esses factores apontam-se:

- (i) a existência de bolsas de actividades apenas para as acções de alfabetização;
- (ii) o reduzido número de bolsas de investigação na área (apenas 17, entre 1981 e 1983);
- (iii) a ausência de actividades de leitura nas bibliotecas populares;
- (iv) as iniciativas com um cunho marcadamente escolar. Em 1984, por exemplo, existem apenas seis unidades experimentais da rede de “Centros de Cultura e de Educação Permanente”.

Canário (2000:58-59, citando Lima) refere que, durante as décadas de 80 e 90, o período de marginalização e de diminuição do sector de Educação de Adultos trouxe consequências para dois segmentos populacionais específicos:

- a) os **adultos poucos escolarizados** que, no âmbito do contexto familiar, sentem grandes dificuldades no apoio aos filhos em idade escolar e também no seu dia a dia, pessoal e profissional;

b) as **novas gerações** que, embora mais escolarizadas (com o alargamento da escolaridade obrigatória básica), integram a vida activa, mas não encontram, na sociedade e no trabalho, respostas que lhes satisfaçam as necessidades formativas necessárias ao longo da vida.

Estatísticas oficiais revelam que, nas acções de alfabetização e na educação de base, houve um registo de que o número estacionou desde 1981, embora a taxa de analfabetismo continuasse bastante elevada (Santos Silva, 2001a:32-33).

Apresentamos, de seguida, as modalidades então consignadas para a educação de adultos, em “escolar” e “extra-escolar” (Santos Silva, 2001a:40):

Quadro 1. Estrutura conceptual relativa à educação de adultos Modalidades

	Escolar	Extra-Escolar
Indivíduo	Ensino Recorrente Formação Profissional	Extensão Educativa Formação para o Trabalho Promoção cultural e cívica
Grupos sociais		Intervenção Sócio-educativa

Fonte: Lima *et al.* (1988:54), citado por Santos Silva (2001a:40).

Com os fundos financeiros oriundos dos Programas de Apoio ao Desenvolvimento da, então denominada, Comunidade Económica Europeia, em 1985-86, há uma expansão das ofertas formais de Educação de Adultos, assentes em modelos essencialmente escolares (Duarte, 2004a:15). Esta matriz escolarizante da educação de Adultos referida por vários autores (Canário, 2000; Lima, 2004; Canário & Cabrito, 2005; Lima, Afonso & Estêvão, 1999; Melo, 2007:14) marcou as medidas políticas que, a partir de meados anos 80, assentaram em decisões que valorizaram duas grandes áreas: a formação profissional e a valorização do ensino recorrente (vista como escolarização de 2.^a oportunidade). Mas constituiria o **Ensino Recorrente – uma escolarização de 2.^a oportunidade?**

Durante muitos anos, as respostas que existiram para aos adultos se qualificarem foram enquadradas no âmbito do Ensino Recorrente, que se abriram também aos jovens que abandonavam o ensino regular.

O Ensino Recorrente - correspondendo “à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduz à obtenção de um diploma ou certificado, equivalente, para todos os efeitos legais, aos conferidos pelo ensino regular” (art.4.º do Decreto-Lei n.º 74/91) - estava estruturado de uma forma demasiado rígida e próxima do modelo

tradicional escolar, cujas taxas de abandono e insucesso eram bastantes elevadas, ficando muito aquém dos resultados esperados. A experiência de vida não era valorizada e os percursos eram considerados todos iguais, como se os percursos formativos, até então realizados, não tivessem existido, ou fossem exactamente iguais num mesmo grupo. Em Portugal, foi feito um estudo, em 1998, centrado precisamente na avaliação do Ensino Recorrente (Pinto, Matos & Rothes, 1998). Como factores de insucesso, Alonso (2000:22) e Matos *et al* (2005:43-45) apontam os seguintes:

- (i) proximidade, no currículo e nas práticas, com o modelo escolar;
- (ii) rigidez do modelo;
- (iii) percursos formativos pouco flexíveis (excessiva carga horária, sobretudo da componente profissionalizante, hoje designada *tecnológica*);
- (iv) falta de articulação com outros subsistemas de formação;
- (v) inadequação do sistema de unidades capitalizáveis aos mais jovens;
- (vi) ausência de perfil de alguns docentes que ministravam a formação;
- (vii) ausência de meios pedagógicos adequados.

Pinto, Matos & Rothes (1998), no Relatório de Avaliação do Ensino Recorrente, utilizam uma expressão que deixa bem clara a questão do insucesso desta modalidade de ensino nas décadas de 80 e 90, quando referem que “*quando funciona como prolongamento da escolaridade para aqueles que já estão zangados com a escola não deixa de ser mais do mesmo*” (Pinto, Matos & Rothes, 1998:123, citados por Alonso, 2000:22).

Actualmente, a oferta de cursos do Ensino Recorrente é residual. Em sua substituição, surgiram os Cursos de Educação e Formação de Adultos e, mais recentemente, as Formações Modulares estruturadas, de acordo com os Referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.

A questão da escolarização e da educação dos adultos são também analisadas por Lima (1994: 18), suportando essa constatação em dois fenómenos:

- (i) o primeiro fenómeno situa-se no âmbito do **conceito de adulto**: os cursos do ensino recorrente passaram a ser frequentados também por jovens, que Lima designa de “*jovens-adultos*”, os quais, tendo deixado a escola com percursos de insucesso escolar, viam no ensino recorrente a resposta (“fuga”) para concluírem a escolaridade, assumindo esse caminho como uma resposta de segunda oportunidade. Posto isto, Lima (1994:18) refere que se assistiu a um “*rejuvenescimento dos adultos em formação, já que os adultos-adultos (...) foram em boa parte como que abandonados*”;

(ii) o segundo fenómeno diz respeito ao **analfabetismo**, um problema que se tem prolongado ao longo de décadas e que se situa num contexto novo, com um novo enquadramento conceptual entre o analfabetismo literal (tradicional) e o analfabetismo funcional e que, de acordo com o autor, tem contribuído para que "*a Educação de adultos seja vista como uma via predominantemente remediativa, de tipo supletivo, que por sua vez contribuiu para acentuar o seu carácter escolarizante*" (Id. *Ibid.*, p. 19).

Apesar disso, a situação não se alterava em termos dos níveis de escolaridade, sobretudo comparando os resultados com os dos parceiros europeus (Lima, 2002:137). Uma equipa técnica, coordenada por Roberto Carneiro, apresentou um cenário relativamente ao nível educacional da população portuguesa em 2000 (face aos resultados dos censos de 1981), com valores que nos são apresentados por Santos Silva (2001a:61), da forma retratada no Quadro 2:

Quadro2. Cenário relativamente ao nível educacional da população portuguesa, em 2000

Nível de Instrução da população total	Dados dos Censos de 1981 (%)	Ano 2000: Valores médios de dois cenários de referência (%)
Sem qualquer grau	36,8	20,5
4 anos de escolaridade	38,9	34,8
6 anos de escolaridade	10,6	15,8
9 anos de escolaridade	6,4	13,4
Estudos secundários completos	3,5	8,3
Estudos profissionais e médios	1,5	3,0
<i>Estudos superiores</i>	2,1	4,2

Fonte: Santos Silva (2001a:61).

Em 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). A escolarização da educação de adultos é uma evidência no quadro organizacional do sistema educativo de então, como evidenciam Melo, Lima & Almeida (2002:112). No enquadramento legal acima referido, pode ler-se que "*o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.*" (art. 4.º, ponto 1), englobando esta última [educação extra-escolar], "*actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.*" (art. 4.º, pontos 1 e 4, respectivamente). Na opinião de alguns teóricos, como Rothes (2004:64),

essa mesma Lei não contemplava “*uma dimensão ampla e plurifacetada de educação de adultos, nem [previa] a criação de um subsistema de educação de adultos com características próprias.*”. Outro aspecto que Rothes (2004:65) aponta para justificar a marginalização do sector da Educação de Adultos em Portugal, é o facto de, até aos finais dos anos 80, não existir formação especializada nessa área.⁵

Em 1987, é criada a **Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa** (DGAE). As competências da área da educação de adultos dispersam-se. Novamente é proposta a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos. Com todas estas alterações, em 1987, num estudo realizado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo⁶ os seus autores defendem a necessidade de se “*dotar o sistema de Educação de Adultos de uma verdadeira ‘carta de deveres’ do Estado, comprometendo-o a uma política de desenvolvimento e de descentralização e procedendo à criação urgente do Instituto Nacional de Educação de Adultos,...*” (Lima et al, 1999: 24-25).

Entre 1989 e 1993, funciona a **Direcção-Geral de Extensão Educativa** (DGEE). Em 1993, são extintas as Direcções-Gerais do Ministério da Educação e o que pertencia à DGEE passa para a responsabilidade do Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extra-escolar, no Departamento do Ensino Básico, cabendo ao Departamento do Ensino Secundário a coordenação (Lima, Afonso & Estêvão, 1999; Melo, 2006; Apple & Nóvoa, 1998).

As alterações ministeriais, nomeadamente nesta divisão da Educação de Adultos e nos dois departamentos do Ministério da Educação, também não foram factores que contribuíssem para a criação de uma estratégia integrada. Parece ter sido sempre extremamente difícil consolidar medidas num quadro de tão grande instabilidade e mudança permanente.

1.1.4. 4.^a fase: Anos 90 do século XX

Com o início da década de 90, continuamos a verificar que, à Educação de Adultos, vai sendo dada cada vez menos importância, na medida em que, como referimos, as competências nesta matéria fragmentaram-se entre os Departamentos de Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação.

A segunda metade da década de 90 (1996-1997), é caracterizada por um conjunto de movimentos internacionais, como o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida e a V CONFITEA (Hamburgo).

5 Em 1989, surgiu na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, a primeira formação especializada nesta área, com o lançamento do Curso de Estudos Superiores Especializados em Animação Comunitária e Educação de Adultos (equivalente ao grau de licenciatura).

6 Grupo constituído por Licínio Lima, Manuel Lucas Estêvão, Lisete Matos, Alberto Melo e Amélia Mendonça.

É sobretudo a partir de 1996/1997, que a Educação e Formação de Adultos, em Portugal, sofre o seu maior impulso. Uma economia mais exigente, uma sociedade do conhecimento que exigia novas competências a par dos baixos níveis de qualificação da população adulta, exigia medidas de mudança.

Os organismos internacionais também têm aqui um papel preponderante, na definição de estratégias e linhas de orientação a seguir pelos vários países. A participação de Portugal na Conferência de Hamburgo foi decisiva. A partir daí, viria a ser constituído um Grupo de Trabalho responsável por elaborar um documento estratégico⁷ para o desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal (Melo *et al*, 1998). Esse documento estratégico recuperou os princípios de educação popular e de base de adultos (contidas no PNAEBA de 1979) e nos *Documentos Preparatórios III* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo de 1988, como nos refere Lima (2005:47).

No período de funcionamento da DGEP, concretamente, em 1976, já se falava na intenção de criar um Instituto Nacional de Educação de Adultos e essa recomendação ficou explícita no PNAEBA (1979/80) e no Relatório para a Comissão de Reforma Educativa. Esse instituto apenas viria a ser criado em 1999. Sem as reformas e medidas tomadas na década de 70 e as iniciativas no campo da educação popular através das associações, não poderiam, eventualmente, terem sido tomadas as medidas que viriam a ser implementadas a partir do final da década de 90, mais precisamente em 1999, com a criação da Agência Nacional para a Educação e a Formação de Adultos (ANEFA). No Capítulo 3, é desenvolvido o processo que decorreu desde a criação do Grupo de Trabalho até à criação da ANEFA.

Na década de 90, há alguns críticos das políticas (ou da ausência delas) em matéria de educação de adultos. Licínio Lima é um nome incontornável na análise que faz ao sistema de educação de adultos em Portugal. Em 1996 (e também em 2000), descreve, a propósito disso, a educação de adultos segundo um paradigma que designa de "*educação contábil*" (Lima, 2000). Das leituras realizadas, há uma aproximação entre esta designação e o que Freire designou de "*Educação Bancária*" (1970). Ambas nos parecem ter em comum uma visão redutora dos princípios subjacentes à educação enquanto um processo que não é apenas formativo, mas que deve levar à construção da personalidade e da cidadania de cada um. O que Lima critica são os indicadores quantitativos, possíveis de medir e que se estão a sobrepor, cada vez mais, aos princípios de uma educação de adultos, com raízes fortes no movimento de Educação Permanente promovido sobretudo a partir da década de 70 do século XX (democracia, participação, educação cívica,..).

7 Melo, A., Queirós, A. *et al* (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação.

Esta perspectiva também está presente quando nos referimos aos “modelos” de políticas sociais na área da Educação de Adultos, nomeadamente o modelo de reforma social neoliberal, em que o Estado tem um papel cada vez menos presente, sendo a aprendizagem vista como um algo individual. Há uma expressão de Lima (2000:245) que explica muito claramente o significado da educação contábil:

“É a educação que conta. Aquela que é orientada segundo objectivos precisos e que desta forma se torna contável, através da acção de instâncias de contadoria e dos respectivos agentes e processos contadores.”

1.1.5. 5.^a fase: Século XX-XXI – a partir de 1999

Face aos baixos níveis de qualificação da população adulta, foi necessário tomar medidas que contribuíssem para uma maior qualificação daqueles que, em muitos casos, cedo abandonaram a escola para integrar o mercado de trabalho. De acordo com Araújo, (2001:29), em 1998, dos 4.700.000 de activos portugueses, 2.400.000 têm escolaridade inferior ao 9.º ano e 30% dos activos são semi ou não qualificados (formação inferior ao nível III de qualificação profissional, de acordo com dados disponibilizados pelo MTS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1998).

A própria OCDE, como sublinha Leitão (2001:5), prevê que em 2015, se não se tomarem medidas, a população activa portuguesa com formação igual ou superior a 9 anos não atinja os 40%.

A educação e a formação passam a considerar-se não áreas distintas mas interligadas que devem surgir associadas nas medidas educativas propostas. Assim, a ANEFA constituiu-se como instituto público de dupla tutela. Passa-se a utilizar a sigla EFA – Educação e Formação de adultos que, como refere Melo (2006: 22), visava “o desenvolvimento pessoal, a construção da cidadania, a promoção de conhecimentos, a preparação para o trabalho, etc.”.

Apesar de uma só estrutura congregar em si a educação e a formação, a definição de EFA, na opinião de Melo, Lima & Almeida (2002: 118) é, ainda, “já mais estreita e não existem referências (...) relativamente aos importantes domínios da alfabetização e da literacia básica (...) do ensino recorrente, (...) do desenvolvimento local e comunitário...”.

Em Portugal havia, na altura da ANEFA, dois tipos de défice ou de sub-certificação, como referem Costa (2002:185) e Amorim (2006:24-25):

- (i) a **formal** relacionada com as competências de base;
- (ii) a **informal** com referência às competências adquiridas pela via da experiência.

O problema da sub-certificação escolar da população activa com 64,2% dos activos sem o 9.º ano e com níveis muito baixos de literacia também ficou demonstrado no estudo coordenado por Benavente *et al*, em 1996.

Nesse contexto, urgia criar um sistema centrado nos processos de reconhecimento e validação dos adquiridos, constituindo-se, para o efeito, uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação dos adquiridos experienciais, valorizando-se e certificando-se, formalmente, as aprendizagens e conhecimentos adquiridos por vias não formais. Além desse sistema, são criados os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), como respostas formativas que permitissem a aquisição de formação/competências (destinaram-se, inicialmente, mais para públicos pouco qualificados, sem 9 anos de escolaridade básica obrigatória e com percursos de dupla certificação) e também as Acções S@Ber+ (cf. ponto 3.2. do Capítulo 3).

Em 2002, com a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, a ANEFA é extinta, dando lugar à criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (uma única tutela)⁸. Nela são integradas as competências da ANEFA. Vive-se, nessa altura, um novo vazio em termos das acções na educação e formação de adultos (Duarte, 2004a). Melo (2005:38) indica mesmo o seguinte:

“...nunca a educação de adultos foi prioridade na agenda política de governantes quer em Monarquia quer em República, quer em regime ditatorial ou democrático. (...) um dispositivo eficaz e coerente para desincentivar e impedir as pessoas adultas, e muito especialmente as mais necessitadas, de aceder à aprendizagem básica ou contínua.”

Lima (citado por Quintanilha, 2003:142), a propósito destas constantes mudanças de organismos, refere que o que se estava a passar mais não era do que medidas que contribuía para se ir *“adiando a definição de uma política pública e subordinando o que resta da iniciativa estatal às lógicas da formação profissional e contínua.”*

As acções como a alfabetização e a educação comunitária, bem como as iniciativas associativas e de educação cívica estavam completamente votadas ao esquecimento. Pouco ou nenhuma expressão tinham no contexto educativo (Quintanilha, 2003:142; Lima, 1994:18).

⁸ A DGFV é criada através do Decreto-lei nº 208/2002, de 17 de Outubro, onde é aprovada a lei orgânica do Ministério da Educação.

1.1.6. 6.^a fase: Século XXI – 2005 (Iniciativa Novas Oportunidades) até à actualidade

Conforme refere a Comissão Europeia (2005), Portugal, no período 2002-2004, encontra-se muito afastado da média europeia, no que se refere à taxa de diplomados. A taxa portuguesa situa-se abaixo dos 50%, entre os jovens dos 20-24 anos (Gomes, 2006a:11), enquanto a média europeia é de 75%.

Em 2005, os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) e da Educação (ME) apresentam-nos o seguinte cenário em matéria de qualificação dos actuais activos: 3,5 milhões apresentam um nível de escolaridade inferior ao 12.º ano, dos quais 2.600.000 têm escolaridade inferior ao 9.º ano (Gomes, 2006a:11). Nesse mesmo ano, é apresentada a Iniciativa Novas Oportunidades e, em 2006, implementa-se, em todo o país, um conjunto de medidas que visa qualificar 1 milhão de portugueses adultos.⁹ Com esta iniciativa, há um reforço da oferta de educação e formação de adultos de dupla certificação, de nível II e III de qualificação; reorganiza-se o modelo do ensino recorrente; promove-se o alargamento da rede nacional de Centros de RVCC (designados, agora, de Centros Novas Oportunidades) e alarga-se o processo de RVCC até ao nível secundário.

Em 2006, depois de quatro anos em funcionamento, a Direcção-Geral de Formação Vocacional é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ), cuja criação e aprovação da respectiva estrutura orgânica ocorre através da publicação do Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de Julho. É a ANQ, I.P. que está, neste momento, a gerir as ofertas de Educação e Formação de Adultos (e de jovens também). É igualmente um instituto público, como a ANEFA, de dupla tutela, que apostou, nos últimos 4 anos (2007-2010), na área das ofertas de adultos, no alargamento da Rede de Centros Novas Oportunidades, no aumento das ofertas formativas profissionalizantes, na disponibilização de respostas flexíveis através dos Cursos EFA e das formações modulares (organizadas em Unidades de Formação de Curta Duração – UFCD) que o adulto pode ir capitalizando em função dos respectivos ritmos, disponibilidade e gestão individual.

1.2. Do conceito de Educação Permanente ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida

A revisão da literatura permitiu-nos compreender a complexidade que o conceito de Educação Permanente encerra em si. Por vezes, utilizam-se

9 Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2006). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa: ME/MTSS. Fonte: www.novasoportunidades.gov.pt, acessado em 15.06.2008.

os conceitos de forma espontânea, quase vulgarmente, sem que nos tenhamos dado conta das especificidades e diferenças que possam, ou não, existir entre si.

A análise conceptual que nos propomos efectuar, leva-nos a abordar, necessariamente, o papel preponderante dos organismos internacionais, nomeadamente a UNESCO (Agência da ONU para a Educação, Ciência e Cultura), nessa definição, assim como na delimitação de estratégias e linhas de orientação que os vários países têm vindo a seguir em matéria de educação e formação de adultos.

A UNESCO foi instituída em 1945 e desempenhou um papel importante na alfabetização e na educação básica de adultos. As ideias fundadoras na educação de adultos que vem defendendo encontram-se em autores como Egdar Faure *et al.* (1972), Paul Lengrand (1975) e R.H. Dave (1976). Mais tarde, outros, como Paul Bélanger & Ettore Gelpi (1994) e Jacques Delors *et al* (1996) assumiram protagonismo relevante no trabalho daquela Agência da ONU.

Com o patrocínio da UNESCO, a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizou-se, ainda, na primeira metade do século XX, em 1949, na Dinamarca. A última Conferência, decorreu no Brasil, em 2009, realizando-se, pela primeira vez, num país da América do Sul, no Brasil¹⁰, como a seguir se apresenta no Quadro 3:

Quadro 3. Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos (CONFINTEAS)

Designação	Local	Ano
I CONFINTEA	Elseneur (Dinamarca)	1949
II CONFINTEA	Montreal (Canadá)	1949
III CONFINTEA	Tóquio (Japão)	1972
IV CONFINTEA	Paris (França)	1985
V CONFINTEA	Hamburgo (Alemanha)	1997
VI CONFINTEA	Belém do Pará (Brasil)	2009

No contexto de análise dos conceitos em causa, destacamos, sobretudo, as III, IV e V Conferências Internacionais.

A **III Conferência Internacional** realizou-se em Tóquio (Japão), no ano de 1972. Participaram 86 estados e várias organizações internacionais¹¹.

¹⁰ Fonte: http://www.google.pt/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4HPEB_pt-BRPT257PT327&q=vi+confintea+brasil, acedido em 24.10.2009.

¹¹ A lista de participantes encontra-se em *Rapport Final, Annexe VI*, pp. 87-104.

Se, anteriormente, “a educação escolar e a educação/formação de adultos eram 2 subsistemas de um processo de educação/formação permanente, passavam agora a ser duas fases de um único processo. Como tal, defendiam os participantes nestas reuniões que os recursos deviam ser equitativamente distribuídos pelos dois subsistemas.”, como sublinha Silvestre (2003:88). A desejável relação entre a educação de adultos e a educação de jovens, é tratada em 1976, numa reunião em Nairobi (1976), onde a UNESCO aprova um documento que tomou o título de “**Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos**”, como refere Dias (1982b: 10):

“A educação dos jovens deveria ser progressivamente orientada para a educação permanente, tendo em conta a experiência adquirida no âmbito da educação de adultos, e tendo em vista preparar os jovens, qualquer que seja a sua origem social, para beneficiarem da educação de adultos ou contribuírem para ela.”¹²

Em Nairobi, a Educação de adultos é definida como sendo (Dias, 1982a:6):

*“a totalidade dos **processos organizados de educação**, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam **formais ou não formais**, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente.”*

A Educação de Adultos devia, pois, ser dirigida para os mais desprotegidos, sob o ponto de vista social e económico. Torna-se prioritário eliminar as elevadas taxas de analfabetismo. Em 1958, a definição de analfabeto, na Conferência Geral da Unesco, é assumida da seguinte forma: “*toda a pessoa incapaz de ler, escrever e compreender uma exposição simples e breve de factos relacionados com a sua vida diária.*” (Canário, 2000:52) A este propósito, importa relembrar os valores do analfabetismo, a nível mundial (considerando a população mundial com mais de 15 anos) que eram bastante elevados. Em 1950, havia 700 milhões de pessoas analfabetas (correspondendo a 44% da população mundial), conforme refere Canário (2000:51-53).

12 UNESCO, Recomendação, Nairobi, n.º 46.

Nesta III CONFINTEA, defende-se uma nova concepção de Educação de Adultos que *"assentará numa metodologia específica para esta vertente educativa/formativa que partirá, (...) das suas características, diversidades, experiências de vida,..."* (Silvestre: 2003:90), em que a educação e formação de adultos é um *"subconjunto integrado num projecto global de educação permanente..."* (Projecto de Educação de Adultos/Universidade do Minho, cit. por Silvestre, 2003:90). Uma definição de Educação e Formação de Adultos (EFA) que ficaria bem expressa na Recomendação de Nairobi (Alcoforado, 200: 67).

A **IV CONFINTEA** decorreu em 1985, em Paris, e contou com a participação de mais de 8 centenas de participantes oriundos de 122 Estados membros da UNESCO. Portugal participou, pela primeira vez. Reforça-se, neste momento, a necessidade de fortalecer as ligações entre educação formal e não formal, para que assim se possam dar as condições necessárias e estimular a participação dos cidadãos. Os conceitos de "formal e não formal" haviam sido já referidos em 1976, na Conferência de Nairobi. A educação e formação permanente e comunitária é uma preocupação, nomeadamente a forma como cada país haveria de *transportar* esses princípios para as respectivas práticas. Esta preocupação ganha ainda mais importância na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, na Tailândia), em 1990. Autores como Silvestre (2003) consideram que é a partir daqui *"que o conceito de Educação/Educação Permanente começa a perder a sua originalidade e a diluir-se, começando a ser confundido mais com o conceito de educação ao longo da vida (ALV)"*.

Regressando a Jomtien, esta Conferência foi organizada por várias agências internacionais (Unicef, Unesco e Banco Mundial) e a proclamação de uma Educação para todos foi criticada por alguns, que consideraram o conteúdo da declaração aí concretizada como uma *"retórica estimulante"*, ou um simples *"jogo político"* sobre as *"oportunidades de estudo para todos os habitantes do mundo"*, de que foi exemplo Udagama (1992), conforme nos refere Nogueira (1996: 68).

Na década de 80 do século XX, o que se verifica é que a Educação e Formação de Adultos (EFA), como um contributo para as comunidades e para as pessoas, assentava sobretudo em fins económicos, o que leva Silvestre a defender que não se deve fazer assentar a Educação e Formação de Adultos, nomeadamente as vertentes permanente e comunitária, em iniciativas com fins meramente economicistas (crescimento económico), pois *"não nos parece ser o melhor caminho para o verdadeiro desenvolvimento integrado e sustentado das comunidades."* (2003:93). Nesta perspectiva, Canário (1999, citado por Silvestre, 2003:93) chega mesmo a afirmar que tal

"é uma proposta muito pouco pertinente e realista, face aos problemas com que nos defrontamos. (...) [até porque] a formação [educação] não cria empregos."

Em 1989, os números do analfabetismo continuam a ser terrivelmente elevados, pelo que se realiza nesse ano a 25.^a Conferência Geral da Unesco (Paris), definindo-se um plano de acção que previa extinguir o analfabetismo nos onze anos seguintes (até ao ano 2000).

Apesar de alguns criticarem a mensagem de Jomtien, parece que surge aí uma vontade de se definir uma acção conjunta à escala mundial. Muitos países desenvolvem medidas com vista a potenciar todas as respostas que pudessem contribuir para a *"educação para todos"*, repensando-se os sistemas de ensino e de formação inicial (Santos & Fidalgo, 2007:74). O conceito de aprendizagem estendeu-se a outros contextos, falando-se, cada vez mais, das dimensões não formal e informal.

A **V Conferência Internacional** constituiu a penúltima CONFINTEA e decorreu, em 1997, em Hamburgo.

Se, em 1960, a Educação de Adultos é vista como um direito, agora passa a ser como que a chave para o século XXI (Natale, 2003: 78), cujo temática foi *"Aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI"*.

Melo, Lima & Almeida (2002:22) sublinham que, nesta CONFINTEA, propõe-se *"um novo conceito da Educação de Adultos que seja simultaneamente holístico, para abordar todos os aspectos da vida, (...)"* (ApF¹³, p.50) associando-lhe um *"outro conceito que é a sociedade de aprendizagem, em que tudo oferece uma oportunidade de aprendizagem e de realização do potencial de cada um."* (ApF, p.9)

Os mesmos autores consideram que a Educação de Adultos, numa perspectiva de ALV, remete para o conceito de *"sociedade educadora, onde tudo deve abrir oportunidades de aprender e de realizar as potencialidades de cada pessoa"* (ApF, p.9).

A este propósito, o CEDEFOP¹⁴ (2001) reforça a necessidade de promover uma maior articulação entre todas as dimensões e contextos de aprendizagem, assumindo-se o contributo de todas elas para a consolidação de uma verdadeira aprendizagem ao longo da vida, como se pode deduzir do Quadro 4:

13 Agenda para o Futuro.

14 O **CEDEFOP** é o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Constitui uma agência europeia criada em 1975 com o objectivo fundamental de promover e desenvolver a educação e formação profissionais no espaço da União Europeia.

Fonte: <http://www.ipv.pt/politecnica/politecnica11/10.pdf>, acedido em 13.02.2008.

Quadro 4. Contextos de Aprendizagem (ALV)

Educação formal	Educação não formal	Educação informal
Educação de adultos Ensino superior Ensino secundário Ensino obrigatório Educação infantil	Formação para o mercado de trabalho Formação na empresa Formação em alternância Promoção de competências Educação popular de adultos	Organizações Cívicas e solidárias Sociedade do conhecimento "Organizações educadoras" Família

Fonte: Melo, Lima & Almeida (2002:52).

A V CONFINTEA é um marco importante pelos documentos aí produzidos, assim como pelas propostas que apresentou para a área da educação de adultos. Melo, Lima & Almeida (2002:13) consideram que, após 1997, a *"educação de adultos ganhou, à escala mundial, um novo visual e muito maior visibilidade"*. Também Alonso (2000:20), referindo-se à Declaração de Hamburgo (1997:29), afirma que *"a educação de adultos ganhou uma nova profundidade e amplitude e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da vida."*

Há uma tendência para que a Educação de Adultos, no contexto da ALV, se afirme como Educação e Formação de Adultos, assente numa nova noção (ou pelo menos renovada) de adulto enquanto **adulto aprendente** (*adult learning*). Pretende-se, também, afastar a Educação de Adultos da ideia inicial de resposta de segunda oportunidade, como ficou conhecida, no nosso país, nas décadas de 80/90, através das modalidades de Ensino Recorrente.

Outros aspectos que nos merecem atenção na V CONFINTEA são os seguintes (Melo, Lima & Almeida, 2002:24-53):

- (i) o reconhecimento da multiplicidade de espaços de aprendizagem;
- (ii) o reconhecimento da importância das parcerias *"reconhecer o novo papel do estado e dos parceiros sociais (...) para que todos reconheçam a sua responsabilidade"*;
- (iii) o reconhecimento da importância da melhoria dos mecanismos e quadros de financiamento em Educação e Formação de Adultos. No entanto, cada governo desenvolveu medidas nesta área, em resultado do peso atribuído à Educação de Adultos;
- (iv) a valorização do conceito de literacia e dos dispositivos de Reconhecimento e Validação de competências;
- (v) o reconhecimento do papel de diferentes agentes, desde o Estado à sociedade civil com as Organizações não Governamentais (ONG) e grupos locais, estes últimos pela capacidade têm ao nível da *"conscientização e empowerment das populações"*.

Também Melo, Lima & Almeida (2002:12-24), referindo-se à Declaração de Hamburgo de 1997, afirmam que, com ela, se discute uma nova visão de Educação de Adultos, perspectivando-a no quadro da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

1.2.1. A emergência do princípio de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)

“Os adultos aprendem com e ao longo da sua vida: no trabalho, na família, com a televisão, em acções de formação não certificadas formalmente, com os livros nas bibliotecas, ...”

Maria Márcia Trigo (2002b:56)

Ao longo da segunda metade do século XX, tem sido abordada a questão da Educação Permanente de uma forma mais frequente e estruturada. Esta tem sido entendida como um princípio que deve permitir ao indivíduo continuar a aprender. Esse *continuum aprendente* surge, frequentemente, associado à aprendizagem ao longo da vida. É sobretudo a partir de meados da década de 80 do século passado que a expressão “*Aprendizagem ao longo da Vida*” começa a ganhar uma presença cada vez maior nos documentos, fóruns e nas conferências internacionais de educação de adultos promovidas pela UNESCO e pelo Conselho da Europa. Foi o que aconteceu na IV CONFINTEA (1985) e, sobretudo, depois na V CONFINTEA (1997), como referimos anteriormente. Conforme Silvestre (2003) sublinha, é a partir de 1985 “*que o conceito de Educação/Educação Permanente começa a perder a sua originalidade e a diluir-se, começando a ser confundido mais com o conceito de educação ao longo da vida (ALV)*”.

Gomes (2006a) aponta mesmo dois momentos, que segundo ela, são estruturantes para se compreender a “origem” da expressão ALV. Conforme refere, surgiu, pela primeira vez, em 1996, através da UNESCO, e depois, em 2000, pela Comissão Europeia. Em 1996, considera-se, de forma muito clara, que todos os contextos podem ser de aprendizagem, o que nos remete para os contextos formais, não formais e informais. A aprendizagem é percebida na sua perspectiva holística, assim como o adulto que aprende, valorizando-se as várias dimensões da sua circunstância individual (pessoal, social, experiencial, profissional, ...).

No Livro Branco da Comissão Europeia (1995), a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) surge associada “*à aquisição de competências estratégicas que permitam aprender a aprender, bem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gerais...*” (Canário, 2000:91). No Memorando sobre a ALV (União Europeia, 2000),

esta é tida como *"toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências"* (Serra & Carrajola, 2008:228).

Trigo (2002e:34), referindo-se ao Memorando da União Europeia (2000) sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, refere nove argumentos que acentuam a importância que a ALV vai assumindo nas sociedades do conhecimento:

1- A importância de se dar a oportunidade a todos de dar continuidade aos percursos formativos;

2- A constatação de que parte significativa da população activa não tem os níveis de escolaridade essenciais a uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva;

3- A sociedade pós-industrial é uma sociedade da informação e do conhecimento, ambos elementos essenciais e estruturais da vida social, política e económica. O capital humano passa a ser o principal recurso desta nova sociedade e a educação essa passa a ser um *"factor de estratificação social e do acesso ao poder"* (Ávila, 2008:11);

4- A mudança contínua do conhecimento, uma vez que este evolui a um ritmo tal que exige dos indivíduos uma preparação e uma capacidade de adaptação. Nos tempos actuais, defende Guimarães (2008:35), temos de assumir o conhecimento como *"temporário"*, ligado a um dado contexto e, desse modo, *"utilitário e descartável"*. O conhecimento deve possuir *"uma utilidade e validade que esteja além do que é imediato"* (Guimarães, 2008: 37);

5- A existência de uma economia do conhecimento: a ideia de sociedade da informação surge-lhe muitas vezes associada porque também foi necessário alterar os modos de utilizar e transmitir a informação, assim como as formas de produção da mesma, com o recurso cada vez maior às novas tecnologias como factor também de inovação.

6- A coesão e a inclusão sociais, valores que importa valorizar, sendo que a educação e a aprendizagem são condições essenciais para que isso se concretize. Também Castro (1998:26), a este propósito, refere que a ALV é *"importante construtor de coesão social e um elemento indutor de eficiência económica"*. Rico (2007) refere, neste contexto, a propósito a Comunicação das Comunidades Europeias (2001:8):

"(...) aprender ao longo da vida tem um papel crucial a desempenhar no que respeita à remoção das barreiras que vedam o acesso ao mercado de trabalho e entravam a progressão no seio do mesmo. A luta contra a desigualdade e a exclusão social inscreve-se neste processo."

7- As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação trazem, hoje, um novo tipo de exclusão que é a info-exclusão, relacionado com o uso do computador e da Internet. É fundamental que se aposte na aprendizagem

ao longo da vida e no desenvolvimento concreto de competências que aumentem a *Literacia tecnológica*;

8 - Combater a exclusão escolar dos jovens pela aprendizagem e o exemplo dos próprios adultos. Há aqui uma questão de intergeracionalidade, em que o regresso dos mais velhos pode ter efeitos importantes nas camadas mais jovens, incentivando-as a continuar a estudar e a não abandonarem os estudos, ingressando no mundo do trabalho sem a adequada escolaridade;

9 - Questão de sobrevivência dos próprios sistemas de educação. Essa abertura deve ser vista "*não como um favor, mas como um direito a um dever.*" (Trigo, 2002e:37).

Cavaco (2002:19) considera que o conceito de Educação Permanente deve ser entendido como a educação ao longo da vida, a qual deverá ser proporcionada pelas instituições formais mas também por toda a sociedade.

O paradigma de ALV foi adoptado pela Europa constituindo-se como um princípio presente em declarações, orientações e recomendações na área da educação e da formação. Assim sendo, a Aprendizagem ao Longo da Vida, de acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (CCE), em 2001, no documento *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, referido por Correia & Sarmiento (2007:126), é apresentada como sendo "*todas as actividades de aprendizagem intencional desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não formais ou informais, com o objectivo de adquirir, desenvolver ou melhorar conhecimentos, aptidões e competências no quadro de uma perspectiva pessoal e ou profissional.*" (CCE, 2001:42)

Nas definições aqui apresentadas, verificamos a presença da noção de competência, na medida em que esta integra em si não apenas um saber teórico mas o *saber em uso*, aquele que é adquirido e empregue nas situações do quotidiano. A aprendizagem ao longo da vida também implica, da parte do indivíduo, uma maior responsabilidade (Fragoso, 2007:202), na medida em que, e sobretudo numa análise mais comum, se tende a associar a ALV a uma postura de competitividade e individualismo, "*no qual as aprendizagens para aprender algo assumem-se como vantagens competitivas*" (Lima, 2004:14, cit., por Fragoso, 2007:202). Ao indivíduo, neste paradigma assente em competências, é-lhe exigida uma maior responsabilização.

Os sistemas de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais no paradigma da ALV assumem um papel importante.

Em Portugal, em **2000** (Évora), realiza-se a **Conferência Europeia "Educação e Formação de Adultos na Europa – Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade"**, na qual a preocupação fundamental assenta no reconhecimento e validação das competências dos adultos.

Esta conferência foi organizada pela recém-criada ANEFA, onde se fez a apresentação pública das inovações em matéria de Educação e Formação de Adultos para Portugal (Anefa, 2001a).

Em Março de **2000**, realiza-se o **Conselho Europeu de Lisboa** assumindo-se objectivos ao nível da formação e empregabilidade, com base no princípio da ALV como elemento central do modelo social europeu (igualdade de oportunidades) (Correia & Cabete, 2002b:43¹⁵). No seguimento da Cimeira de Lisboa, foi lançado, o já referido **Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000)**, com base num trabalho prévio de consulta à escala europeia¹⁶.

Em **2007**¹⁷, realiza-se, em Lisboa, a **Conferência “Valorizar a aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais”**, cujo objectivos foram o lançamento do Quadro Europeu de Qualificações (QE), a verificação do estado de implementação dos princípios referidos anteriormente no Conselho da União Europeia (2004) e a reflexão acerca da pertinência, regulação, monitorização, aceitação social na sociedade desta prática de validação das aprendizagens (Ministério da Educação, 2007: 15).

Continuar a aprender dependerá do que cada indivíduo fizer do seu próprio percurso mas também do reconhecimento formal daquilo que se adquiriu, ao longo da vida, por via não formal. É este um dos princípios essenciais e subjacentes à criação dos Centros de RVCC em Portugal. No Capítulo 2, desenvolveremos o conceito de competência e a sua ligação aos dispositivos de Reconhecimento e Validação dos adquiridos experienciais.

Nota final

Neste primeiro capítulo procurámos apresentar uma breve perspectiva da evolução da Educação e Formação de Adultos em Portugal, descrevendo os principais acontecimentos, medidas e institutos/organismos responsáveis pela sua tomada, em quadros ou regimes histórico-políticos que é necessário contextualizar, quando procuramos identificar e compreender o alcance dessas medidas.

15 Foi definida uma estratégia para a União Europeia. Com esta estratégia, vulgarmente designada de Estratégia de Lisboa, a UE pretende tornar-se “na economia de conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social”
Fonte: <http://www.confagri.pt/Ambiente/AreasTematicas/DomTransversais/Documentos/doc36.htm>), acedido em 10.05.2009.

16 Nesse processo participaram cerca de 12.000 cidadãos e além dos Estados-Membros, instituições comunitárias e organizações não governamentais.
Fonte: <http://www.gaeri.min-edu.pt/index.asp?doc=10080>, acedido em 10.05.2009.

17 Em 2004, ocorreu o **Conselho da União Europeia**, definindo-se os “Princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não formal e informal”, no âmbito do Reconhecimento e Validação de Competências.

18 O **QE** [Quadro Europeu de Qualificações] “é uma grelha de equivalências de qualificações a nível europeu, baseada em oito níveis de referência, das qualificações mais básicas para as mais avançadas”. Fonte: www.portugal.gov.pt/Portal/Governos, acedido em Junho 2008.

CAPÍTULO 2

DO MODELO DA QUALIFICAÇÃO AO MODELO DE COMPETÊNCIA NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

*“O saber não ocupa lugar,
E quem faz bem,
Demonstra saber
E merece ser Reconhecido”*

Autor desconhecido

No presente capítulo, pretendemos abordar a presença, o papel e a emergência do conceito de competência, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, nos sistemas de educação e formação, particularmente, no que respeita aos Sistemas de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais, adiante designados por RVAE. Propomo-nos identificar a génese e os fundamentos destes processos, os motivos associados ao seu aparecimento e a respectiva evolução. Também nos propomos identificar as primeiras experiências de reconhecimento e certificação de saberes.

Se, no século XVIII, a Escola era considerada a essência dos projectos de desenvolvimento humano, nos séculos XIX e XX, particularmente a seguir à II Guerra Mundial, fica associada à forte expressão económica, durante a qual a instituição escola se assume como importante instrumento concorrente para esse paradigma fordista e taylorista. Neste contexto, naquela época (e, ainda, actualmente), à frequência de ambientes escolares está associada uma motivação directamente virada para a empregabilidade e a produtividade (Sarmiento & Ferreira, 2006:331).

Actualmente, coloca-se em causa este paradigma o que tem vindo a despoletar um interessante debate em torno da chamada **crise da educação** ou **crise da escola**.

Alguns autores defendem que a “*educação em crise*” não se refere ao “*modelo escolar*” mas “*a uma crise de legitimidade da instituição escolar*”, existindo um certo declínio dessa mesma instituição, ou seja, “*à desinstitucionalização dos processos de socialização e a um movimento de individualização crescente*” (Dubet & Martuccelli, 1996; Dubet, 2002, citado por Sarmiento & Ferreira, 2006: 333).

Rui Canário (2000) refere que o modelo elitista da 1.^a metade do século XX, caracterizado como “*contexto de certezas*”, passou, sobretudo após a II Guerra Mundial, a transformar-se numa escola de massas, naquilo que descreve como “*contexto de promessas*”, sendo que, após os anos 70, e devido à ineficácia daquilo que se previa, inicia-se um tempo que o autor classifica de “*contexto de incertezas*” (*Id., Ibid.*, p. 334).

No **modelo escolar/qualificação**, associado ao modelo taylorista-fordista que se concretizou durante décadas (até aos anos 60 e 70 do século XX), assistimos a uma valorização da transmissão passiva de saberes e a uma sobrevalorização da aquisição de diplomas, concedidos por parte das instituições formais escolares, em detrimento do conhecimento construído através da experiência do indivíduo nos múltiplos contextos de vida (pessoal e profissional). A sua lógica “*é a dos diplomas e não a do saber mobilizar os conhecimentos, as habilidades e as competências em novas situações*”. (Warschauer, 2006:806). Freinet defende a existência de um sistema escolar que permita aos indivíduos a construção de uma “*identidade pessoal*”, participando, simultaneamente, de uma “*identidade colectiva*”. Na perspectiva de Freinet, a escola surge como uma “*escola para a formação do cidadão*” (Souza & Dantas, 2006: 993). Esta ideia parece ancorada naquilo que é preconizado na pedagogia freiriana, na qual, cada indivíduo, enquanto cidadão, deve ter conhecimento dos seus direitos e dos deveres e, assim, desenvolver-se enquanto ser autónomo e responsável, num processo de conscientização (Souza & Dantas, 2006:987).

O modelo escolar, a partir da década de 90, tende a ser cada vez mais questionado no campo da educação. As mudanças e o desenvolvimento social, económico e tecnológico, exigem a formação de trabalhadores com novas capacidades, saberes e conhecimentos, dotados de uma diversidade de competências essenciais.

O conceito de qualificação associado ao conceito de cidadania começa a ser uma realidade cada vez mais presente, uma vez que essa relação conceptual proporciona “*uma cidadania estruturada numa ordem, onde os sistemas educativos e de formação legitimam as diferenças existentes*” (Alcoforado, 2000: 114).

Na nossa opinião, o conceito de qualificação surge associado ao “*padrão taylorista-fordista de produção (...) [que] vai sendo preterido, entrando em cena a noção de competência*” (Fidalgo et al, 2007:13). Em Portugal, como no Brasil, por exemplo, esta situação começa a verificar-se, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX.

Autores como Reinbold & Breillot (1993) defendem que a qualificação classifica e hierarquiza os indivíduos, evidenciando diferenças que “...

socialmente servem de bases de acordo para questões de emprego, salários, e atribuição de responsabilidade." (Pires, 2005:280). O acesso ao emprego e ao trabalho é feito, com base neste modelo, na existência ou não de um diploma.

No final da década de 70 e no início da década de 80, com as alterações no mundo do trabalho, valorizando-se mais os saberes, conhecimentos e capacidades reais dos indivíduos (e não a execução linear e repetitiva de determinadas tarefas e contextos específicos), a desvalorização do modelo da qualificação é visível, porque, como defendem Reinbold & Breillot (1993), sabemos que *"para um emprego com a mesma qualificação exige-se um nível de escolaridade muito superior do que há vinte anos"* (Pires, 2005:281).

Na área da educação e do trabalho, verifica-se uma valorização crescente do **modelo de competência**. No campo do trabalho destacamos os trabalhos de Zarifian (1996, 1999, 2001), Mertens (1996) e Zuñiga (2000). No campo da educação, entre outros, destacamos, naturalmente, Perrenoud (1999). Há uma nova abordagem naquilo que os indivíduos devem adquirir e aprender, tornando-se capazes de responder correctamente à permanente mudança social, reforçando-se uma necessidade permanente de qualificação, formação e actualização de competências. Esta procura permanente de dispositivos de formação e qualificação, para dar resposta ou estar adaptado ao mercado de trabalho, surge na literatura como um *"processo de mercantilização da educação"* (Fidalgo & Fidalgo, 2007:53-59). Ávila refere-se ao modelo de competência de Zarifian enquanto *"um modo de fazer em relação à forte competitividade e, conseqüentemente à necessidade permanente de inovação"* (2008:97).

O modelo da competência, associado a um modelo económico capitalista, assenta na importância da transferência de saberes, conhecimentos e habilidades que, embora adquiridas em contextos específicos, podem ser utilizadas noutras situações similares (Santos & Fidalgo, 2007:83). Quando aquilo que sabemos é aplicado numa determinada situação significa que se *"deu a passagem à competência que se realiza na acção"*, como refere Le Boterf (1994:16 cit. por Alves *et al*, 2006:255-275).

No contexto de funcionamento de uma empresa, baseado no modelo da competência, Pereira & Fidalgo (2007:142), identificam 3 grandes grupos de competências: técnicas, comportamentais (ou pessoais) e organizacionais, colocando maior ênfase nas segundas.

No campo profissional, as competências são tidas como *"um processo de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de actividades ou funções..."* (Santos & Fidalgo, 2007:93). No campo social, as competências são adquiridas no contexto relacional dos indivíduos (Vaughn, McIntosh & Hogan, 1990; Matos & Carvalhosa, 2000:163).

Esta nova noção de competência (associada a um modelo económico capitalista, conforme referido) exige, por um lado, o desenvolvimento de novas capacidades e competências (novo perfil de trabalhador) e, por outro lado, conduz a novas formas de organização das instituições e das relações educacionais, pessoais, laborais e sociais (Alves, *et al*: 257-259; Canário, 1996:55). Um novo perfil de trabalhador, associado à necessidade de actualização permanente de conhecimentos e saberes tem trazido, no entanto, alguns aspectos menos positivos, como uma maior individualização e competitividade, sobretudo visível nos locais de trabalho. Há uma dimensão pessoal em relevo como a "*adaptabilidade, a empregabilidade e a cidadania informada*" (Alcoforado, 2001:76). Se, inicialmente, o conceito de competência surgiu ligado à área do trabalho, começa a emergir cada vez mais na área da educação e formação.

A emergência do modelo de competência também é entendido enquanto possibilidade de desvalorização excessiva da "*sociedade dos diplomas*", em virtude do reconhecimento de que não é possível separar a acção do contexto, ou seja, aquilo que se adquiriu surge associado às experiências tidas nos vários locais, que não apenas os espaços formais de aprendizagem (Alcoforado, 2001:73), reconhecendo-se e avaliando todo o potencial formativo que o indivíduo possa ter construído ao longo da sua vida. Esta postura e atitude conducentes a um reconhecimento social dos adquiridos, conduz não apenas ao aumento dos níveis de qualificação, como poderá significar uma aposta em novas aprendizagens, numa perspectiva de aprendizagem contínua e ao longo da vida. A competência traduz-se, assim, na "*capacidade para mobilizar os conhecimentos necessários para resolver um problema que surge na actividade exercida*", nunca surgindo isolada mas ligada "*em rede*" com outras competências (Gonçalves & Fernandes, 2007:14) e surge, frequentemente, associada à noção de qualificação, devendo, segundo alguns autores, ser observado como uma continuidade ao modelo da qualificação. Há competências que, em conjunto, podem não constituir uma qualificação, ou o facto de o indivíduo ser qualificado pode não ser sinónimo de ser competente e o contrário também se pode verificar (Alcoforado:2001:78-79; Gonçalves & Fernandes, 2007:14; Imaginário, 2007:9).

2.1. O conceito de competência

O conceito de competência, na literatura sobre a temática, exhibe uma diversidade de significados e interpretações. A emergência deste conceito evidencia-se em diversos âmbitos como o da Psicologia, Recursos Humanos, Pedagogia, Formação Profissional, Educação e Formação de Adultos (Jardim, 2010:81).

A polissemia do mesmo, se por um lado, resulta das diferentes correntes de pensamento e áreas disciplinares que o abordam, por outro, traduz-se numa dificuldade acrescida aquando da sua análise, interpretação e evidenciação. Alguns autores definem competência como uma *"construção pós-moderna"*, um conceito que emergiu na área do trabalho e, posteriormente, integrado nas várias áreas da vida, nomeadamente, na profissional, na escolar e na educacional (Usher & Edwards, 1994, cit. em Alcoforado, 2001:4). Arénilla *et al* (2001:105) consideram que a competência *"representa o que o indivíduo é capaz de realizar; o campo das competências é considerado, então, bastante vasto, provocador de problemas de definições, de classificações, e de interpretações diversas quanto à génese das competências."*

2.1.1. A Abordagem multidisciplinar/polissemia

São vários os autores que se centram nesta temática, pelo que apresentamos aqui algumas das definições que melhor respondem àquilo que é o nosso entendimento sobre competência. Roldão (2003:15-16) chega mesmo a afirmar que estamos perante um fenómeno de *"bombardeamento"*, tal são as diferentes proveniências e referências ao conceito. Seremos *mais competentes*, é na sua opinião *"...sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos..."* nas diferentes áreas do saber e das esferas da vida.

São diversas as áreas disciplinares que têm vindo a desenvolver trabalho de análise e compreensão deste conceito. Segundo Aubret *et al* (1993:19-20, cit. por Pires, 2005:263) as diferentes abordagens têm contribuído para três níveis de análise: o nível individual (Psicologia, Ciências da Educação); o nível do grupo/sociedade (Sociologia, Psicologia Social) e o nível empresarial (Direito, Economia, Gestão). Esta abordagem multidisciplinar é desenvolvida por Pires (2005).

Noam Chomsky, nos anos 60, já desenvolve trabalhos centrados na análise do conceito sob o **ponto de vista linguístico**, entendendo-a [competência] como *"uma faculdade genérica, como uma potencialidade, com um significado distinto de desempenho (performance) (...) um poder generativo, transversal, como uma capacidade que permite a adaptação a novas situações"*. (Pires, 2005: 264-266). Chomsky considera que a noção de competência nos remete para uma dimensão *"interna"* e não apenas para a externa como muitas vezes é difundido. Com isso, Chomsky (1969) estabelece uma distinção entre competência e desempenho: *"a primeira corresponde a um conjunto de regras, não observáveis, (...) nas quais reside a possibilidade de desenvolvimento da linguagem; o segundo, remete explicitamente para os comportamentos, ou seja, para o uso e expressão da linguagem."* (Ávila, 2008:93-94).

Na área da **Psicologia do Trabalho**, autores como Levy-Leboyer (1996), por exemplo, procuram definir competência, distinguindo-a de outros conceitos próximos e “vizinhos”, como é o caso de aptidão: “*As competências não podem ser desenvolvidas sem o suporte das aptidões, mas não são redutíveis a elas*” (Pires, 2005: 267). Para este autor, a dimensão local da competência é importante, na medida em que se estabelece uma relação directa entre aquilo que é a competência e os contextos e organizações em se constroem essas mesmas competências.

A competência passa a ser considerada no quadro de uma construção em que é necessário mobilizar instrumentos e estratégias no campo cognitivo e não apenas do ponto de vista do que é observável através do desempenho do indivíduo (posição manifestamente behaviorista). A dimensão social/colectiva é sobretudo enfatizada na teoria Vygotskiana, pois a aprendizagem do indivíduo concretiza-se no contexto social, com os outros, no colectivo.

Na área das **Ciências da Educação**, há várias definições do conceito de *competência*. Apresentamos aquela que nos é referida no *Dicionário de Pedagogia*, segundo a qual “*ter uma competência é possuir um saber ou uma habilidade de uma qualidade reconhecida, num domínio definido; ser competente tem o mesmo sentido, é fazer prova de saber e, no limite, ser um perito no domínio considerado.*” (Arénilla et al, 2001:105).

Também no **domínio da formação**, assistimos à utilização deste conceito. Neste campo, é particularmente visível, a partir dos anos 60/70 (na tradução inglesa, *skill*), com a implementação da chamada Pedagogia por Objectivos (Gillet, 1998; Rey, 1998, cit. por Pires, 2005: 276). Centrando a sua atenção na noção de objectivo, revela-se uma relação entre três aspectos, como referem Arénilla et al (2001:106), “*as possibilidades do indivíduo (competências postuladas), os seus resultados (competências observáveis e medíveis) e a acção pedagógica*”.

A **competência**, enquanto “*conceito polissémico, abrangendo conhecimentos, capacidades, dimensões metacognitivas e simbólicas que se mobilizam permanentemente na acção*”, tem vindo a ser analisado a partir de “*diferentes campos disciplinares, traduzindo uma grande diversidade de abordagens*” (Correia & Cabete, 2002b:44). Esta polissemia conduz a uma abrangência do próprio conceito devido a uma “*noção mais abrangente do saber agir e reagir face a uma situação profissional complexa*”, que surge associada a uma tomada de iniciativa ou a uma decisão do indivíduo (Ministério da Educação, 1998:18; Correia & Cabete, 2002b:44; Gomes et al, 2006:27). De acordo com Pires (2005:261), competência é um conceito que se reveste “*de diferentes significados e tem vindo a ser utilizado em diferentes domínios disciplinares,...*”. É um saber mobilizar, combinar, agir, reagir, transferir e partilhar,

como Le Boterf refere (Ministério da Educação, 1998:18). É um conceito que se interliga tanto à área do trabalho (numa 1.ª fase), como à área da educação na época “pós-fordista”, “pós-taylorista” e “pós-positivista” (Alcoforado, 2001:70).

2.1.2. A transferibilidade e mobilidade de saberes

Phillipe Perrenoud e Le Boterf são dois dos principais teóricos a defender a organização do trabalho educativo por competências.

A transferibilidade e a mobilidade de saberes também caracterizam o conceito de competência, pois esta constrói-se sempre na ligação a um contexto, podendo, depois, ser transferido esse mesmo saber e conhecimento para outras situações. A este propósito, importa referir que nos modelos britânico e francês, este conceito integra esta capacidade de aplicarmos o que sabemos (conhecimentos, habilidades, capacidades), o saber-fazer e também o saber-ser mobilizados para dar resposta aos problemas e situações diárias (Santos & Fidalgo, 2007:83-85; Ministério da Educação, 1998:18). A aplicação/utilização daquilo que sabemos é sinónimo de que se “*deu a passagem*” para a competência, a qual se realiza na acção, como refere Le Boterf (1994:16, cit. por Alves *et al*:2006:270).

O desempenho competente de um indivíduo alimenta-se da capacidade para agir nas situações, mobilizando um conjunto de recursos (capacidades, conhecimentos, saberes, atitudes, valores) adquiridos num determinado contexto mas depois colocados ao serviço de diferentes tarefas, solicitações e contextos (Le Boterf, 1994, 2001; Perrenoud, 1997 in Rodrigues & Peralta, 2006:233; Gomes *et al*, 2006:33; Rens, 2001:55; Ávila, 2008:95). Esta transferibilidade do conceito de competência, além da ligação à acção/contexto, é constituída por diversos saberes: “*saberes formalizados, saberes práticos, saber-fazer, saber relacional, saber cognitivo e saber emocional*” (Gonçalves & Fernandes, 2007:14).

Perrenoud (2000:19-31) assume competência como “*a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (...) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.*” Ela é “*um saber em uso*” (Perrenoud, 1995, cit. por Roldão, 2003:20), isto é, uma capacidade efectiva que os indivíduos têm para, nas diferentes situações, utilizarem esse saber, não se tratando de conteúdos teóricos que, sob o ponto de vista prático nada valem, mas que são traduzíveis em acções concretas. Roldão (2003:20), recorrendo à metáfora de Lévy-Strauss “*utensílios do pensamento*” e no sentido de competência aqui referido, considera que se pode estabelecer uma ligação entre aquela metáfora e a noção de saber e conhecimento, que a noção de competência incorpora e que também se encontra na análise e pensamento de Le Boterf (1994, 2001).

Consideremos, agora, a existência de **diferentes tipos/categorias de competências**. Apresentamos as cinco propostas que nos pareceram ser as mais significativas para o nosso estudo:

(i) A primeira, é apresentada pela Mesa Redonda dos Industriais Europeus, distinguindo-se 5 tipos: **(i)** técnicas e tecnológicas, **(ii)** metódicas e criativas, **(iii)** sociais, comunitárias e relacionais, **(iv)** participativas e éticas e **(v)** de auto-aprendizagem (Comissão Europeia, 1995, citada em Alcoforado, 2000:137).

(ii) A segunda proposta apresenta apenas 2 categorias de competências: **(1)** técnicas (ligadas ao exercício de uma profissão) e **(2)** sociais (no quotidiano e nas relações entre as pessoas), ou seja, as competências-chave já referidas ou competências transversais, úteis em vários contextos e frequentemente desenvolvidas pela Educação Não Formal (Gonçalves & Fernandes, 2007:15).

(iii) A terceira forma de abordar as categorias de competências é defendida por Trigo (2002c:25) que, no âmbito do trabalho desenvolvido na área de adultos, com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), nos apresenta o seguinte conjunto de competências: (1) de análise simbólica, (2) sociais e comportamentais, (3) para a acção, (4) científicas, (5) técnicas e tecnológicas (NTIC), como apresentamos, de seguida, na Figura 1.

Figura 1. Classificação das Competências para a Acção



Fonte: Trigo (2002c:25).

(iv) No Reino Unido, são **seis as competências-chave** consideradas essenciais “*comunicação, competência numérica, tecnologia de informação ou informática, resolução de problemas, trabalho com os outros e melhoria da aprendizagem e do desempenho próprios.*” (Turner, 2001:84).

(v) A quinta, assume três conjuntos de competência, de acordo com o proposto pelo projecto *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation* (DeSeCo):

- a) **operatórias** (utilização de texto e tecnologias);
- b) **auto-orientadoras** (agir de forma autónoma);
- c) **relacionais** (Costa, 2002:189).

Algumas definições apresentadas dizem respeito à competência profissional enquanto *“um processo de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de actividades ou funções”* no campo do trabalho (Santos & Fidalgo, 2007:93). Uma definição de competência profissional é-nos apresentada por Moreira (2003:114), referindo-se ao entendimento de Bunk (Prof. da Universidade de Glessen):

“como a posse dos conhecimentos, as destrezas e capacidades exigidos por uma profissão, a capacidade de solucionar tarefas do trabalho com autonomia e flexibilidade e a capacidade e disposição para participar de forma actuante no ambiente profissional que envolve o trabalhador e no seio da organização do trabalho”.

Bunk considera também que a competência profissional é formada a partir das competências social, participativa, metódica e técnica. Esta noção, definição e classificação das competências é mais um aspecto em que há uma diversidade acentuada, na literatura especializada. A Sociologia do Trabalho tem sido uma das áreas que maior contributo tem dado para a reflexão acerca das competências profissionais, distinguindo-as do conceito de qualificação, como verificámos anteriormente. Há também uma associação frequente entre a **noção de competência e desempenho**, sendo esta última considerada como *“a prova provada de que se sabe fazer alguma coisa”* (Arénilla et al, 2001:105), relacionada com um nível de saber que, na nossa opinião, nos aproxima da noção de *saber-fazer*.

As competências sociais (*compétence sociale*), por seu lado, são tidas como aquelas que se adquirem no contexto relacional de cada indivíduo, como defendem Vaughn, McIntosh e Hogan (in Matos & Carvalhosa, 2000:163), ou seja, *“la capacité d’une personne à effectuer une tâche demandée de manière responsable et de façon autonome ou en coopération avec d’autres...”* (Padiglia, 2006:1116).

2.1.3. A Abordagem sistémica

A complexidade e a ligação ao contexto descrito, conduzem-nos a uma abordagem sistémica do conceito de competência, tal como preconiza Pires (2005),

segundo a qual há um carácter dinâmico e valorizador do que o adulto traz e adquiriu nos diversos contextos vitais (Gomes, 2006:16; Amorim, 2006:34). As competências “*são entendidas numa perspectiva sistémica, como a mobilização em acto de saberes, capacidades e recursos, (...) construídos e integrados em situações de aprendizagem explícita ou implícita, em contextos diversificados de experiência pessoal, profissional, social, ou seja de vida.*” (DGFV, 2004). Na abordagem humanista da Psicologia, valoriza-se o processo de aprendizagem como um todo “*global, integrador, e holístico*” sendo, por isso, uma das influências mais presentes nesta abordagem sistémica que é referenciada na análise e definição do conceito de competência (Pires, 2005:272).

Há dois pólos que surgem associados e interligados no conceito de competência, resultando daí o seu **carácter sistémico**. Na realidade, o indivíduo e o meio constituem-se como uma “*unidade funcional e bipolar*” (Le Boterf, 1994, 1997, cit. por Pires, 2005:291) e tudo aquilo que é apreendido, assimilado e aprendido, ainda que de forma diferente por cada um, realiza-se no contexto de uma determinada situação, por isso “*o sujeito é sempre um sujeito situado*” (Pires, 2005: 291). O modelo dinâmico de competência referido assenta no facto desta se realizar na acção e em situações concretas sendo, enquanto tal, uma capacidade para agir e reagir a determinadas situações, mobilizando, para isso, os saberes, conhecimentos, capacidades e atitudes que o indivíduo possui.

Esta característica, com a qual concordamos, contribui para a afirmação de uma orientação mais construtivista e menos tecnicista da aprendizagem e da formação dos indivíduos, respeitando o ponto de partida de cada um e centrando-se no indivíduo aprendente, ou seja, aquilo que ele adquiriu nos diferentes contextos de vida (Alonso, 2000:21; Howard, 2001:98).

2.1.4. A Tridimensionalidade

Competência é um conceito que integra **diferentes dimensões**. Este aspecto está relacionado com a abordagem sistémica, assente na importância da mobilização de diversos saberes: **saber** (conhecimentos), **saber-fazer** (capacidades) e **saber-ser** (atitudes), traduzidos num **saber em acção integrado** (Alonso *et al*, 2001:97). Os primeiros saberes também são designados de “*teóricos*” e adquirem-se, essencialmente, através dos espaços formais de aprendizagem, “*são objecto de formalização, o que permite a sua transmissão e aquisição*”; os segundos estão relacionados com os saberes procedimentais/operativos e “*podem resultar de um processo de operacionalização dos saberes teóricos, mas o treino é necessário para a sua aquisição*”; os terceiros decorrem das atitudes e do quadro de valores que lhe está subjacente e que Le Boterf identifica enquanto “*saberes-fazer relacionais*” adquiridos através da socialização que ocorre nos diversos contextos pessoais e laborais (Pires, 2005: 299-301).

A competência, por estar sempre associada a um contexto, é conotada, por isso, a **processos experienciais**, a um “*saber tácito*”, um saber em acção ou em uso, que “*não se ensinam e não são passíveis de explicação*” (Kuenzer, 2002:1. cit. por Fidalgo & Fidalgo, 2007:36; Boavida & Barreira, 2006:782). “*As competências são o accionar/activar – a acção efectiva – dos saberes.*” (Lages, 2006:474). Esta opinião é também corroborada por Ávila (2008:93) quando esta refere que, sendo a competência inseparável da acção, remetem “*antes de mais, para a acção dos indivíduos num determinado contexto*”. Le Boterf remete também para esta dimensão ao afirmar que a competência “*realiza-se na acção*” (cit. por Ávila, 2008:93).

Foi com a ANEFA que, em Portugal, se começou a valorizar - através da criação do dispositivo de RVCC - aquilo que os indivíduos aprendem, no quotidiano, o que sabem e aplicam em situações reais. Remetem-nos, alguns autores, para as “*competências em uso social e efectivo*”, e não apenas as qualificações formais (lógica dos diplomas), como até aí vigorou (Costa, 2002:183). Constitui-se e valoriza-se como “*um saber-agir socialmente reconhecido, que assenta num processo combinatório de mobilização de recursos*” (Rico, 2007:46), traduzido por “*um sistema de conhecimentos, conceptuais e processuais*” (Pinto, 2006:337; Gomes, 2006:12). A este propósito, Perrenoud (2000, citado por Rico, 2007:46) descreve o “*conjunto de recursos cognitivos*” como “*saberes, capacidades, informações, etc..*”.

A competência, assim definida, é entendida como uma espécie de “*top-model*” no campo da formação, em substituição da anteriormente designada qualificação (Alves *et al*, 2006:256). Pires (2005), recorrendo a Le Boterf (1997:132), apresenta-nos um quadro síntese com os vários “*saberes mobilizáveis, as suas funções, os modos de aquisição correspondentes e algumas hipóteses sobre as suas formas de manifestação*”:

Quadro 5. Vários tipos de saberes mobilizáveis

Tipo	Função	Principal forma de aquisição	Modo de manifestação
saberes teóricos	saber compreender	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo
saberes do meio	saber adaptar-se saber agir em conformidade	Educação contínua e experiência profissional	Declarativo
saberes procedimentais	saber como proceder	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo e Procedimental
saberes-fazer operacionais	saber proceder saber operar	Experiência profissional	Procedimental
saberes-fazer experienciais	saber fazer num contexto savoir faire	Experiência profissional	Procedimental
saberes-fazer sociais ou relacionais	saber comportar-se saber cooperar	Experiência social e profissional	Procedimental
saberes-fazer cognitivos	saber tratar a informação saber raciocinar	Educação formal Formação inicial e contínua Experiência social e profissional analisada	Procedimental

Fonte: Pires (2005:302).

Ávila (2008:96) também nos remete para esta pluralidade de saberes (citando Malglaive, 1995). Não adoptando o conceito de competência, considera os diferentes saberes que se aplicam e se utilizam no dia-a-dia, orientando a acção dos indivíduos (e enriquecendo os mesmos), uma vez que *“o saber em uso é constituído por diferentes tipos de saberes – teóricos, processuais, práticos e saberes-fazer”*.

A noção de competência, enquanto necessidade de se aprender a viver e a trabalhar em rede, tornará o indivíduo *“pequeno ou excluído se não participar em projectos ou se permanecer sedentário”*. É nesta perspectiva que emerge a expressão *“cidade por projectos”* (Alves, et al, 2006:258).

2.1.5. A “Incompletude”

Todos os indivíduos são portadores de competências mas a sua formação e aquilo que vão aprendendo é sempre insuficiente e, desse modo, nunca é tido como um ciclo concluído mas em permanente construção, num processo em que *“todos os sujeitos são incompletos do ponto de vista do seu processo de formação e desenvolvimento; e também têm competências incompletas quando confrontados com os padrões valorizáveis numa sociedade baseada no conhecimento”* (Santos Silva., 2001b:58). Gilberto Velho¹⁹ defende que *“A pessoa é projecto”*, no sentido

19 Antropólogo Brasileiro parafraseado por Ricardo Vieira, professor do Instituto Politécnico de Leiria, numa comunicação apresentada no *III Seminário de Educação – Memórias, Histórias e Formação de Professores*, promovido pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo e Núcleo de Extensão da Faculdade de Formação de Professores (NEXT-FFP), nos dias 4 e 5 de Setembro de 2007, Rio de Janeiro, Universidade do Rio de Janeiro, Brasil.

de que todos são incompletos e, portanto, a formação tem de ter essa noção de incompletude.

Também num processo de reconhecimento e validação dos adquiridos, encontramos esta noção de *incompletude*, pois os técnicos que o acompanham estão, não apenas a identificar aquilo que o indivíduo adquiriu pela experiência de vida, mas também a identificar as *incompletudes* transformadas em potencialidades de aprendizagem e formação em fases subsequentes, como refere Santos Silva "*competências incompletas às quais há sempre algo a acrescentar*" (2001b:58), ideia corroborada por Lages (2006:468).

2.1.6. As Competências-Chave

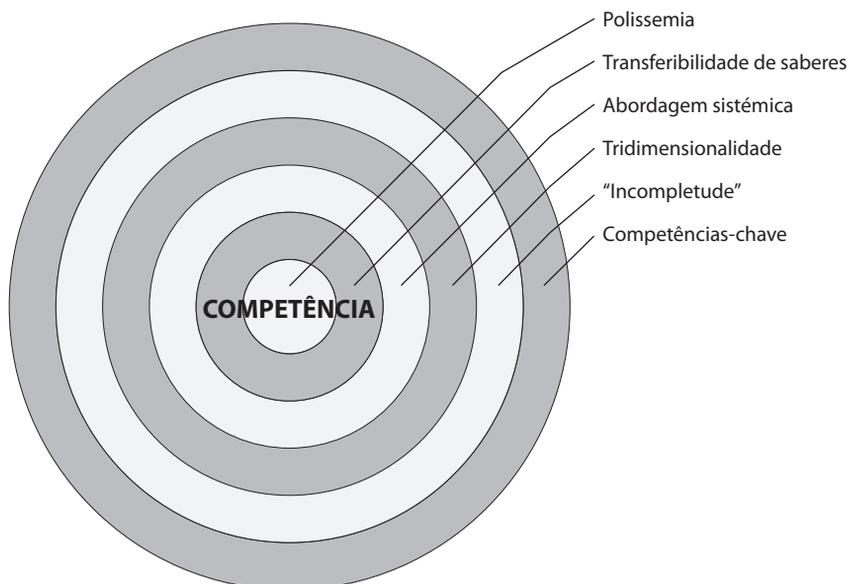
Ao nível da Educação e Formação de Adultos, em percursos formativos como os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e nos processos de RVCC, as competências, entendidas como **Competências-Chave**, são traduzidas como um "*conjunto (...) de representações, conhecimentos, capacidades, comportamentos, atitudes, enfim, de saberes (...) mobilizáveis e transferíveis na acção/reactão resolutiva de um problema concreto.*" (Amorim, 2006:35).

As competências-chave (qualificações-chave ou aptidões-chave) surgem sempre contextualizadas e nunca em "*pacotes descontextualizados*", constituindo-se como um complemento e não como um substituto das qualificações adquiridas nos espaços formais de aprendizagem, defendendo-se a existência de uma relação de continuidade entre qualificação e competência (Rens, 2001:51; Imaginário, 2007:9). As competências básicas ou chave entendidas como "*literacia linguística, numérica, tecnológica, científica, cultural e comportamental*" são fundamentais na sociedade actual, sendo entendidas como "*novas competências básicas*", para uma eficaz integração na sociedade global e do conhecimento. As competências básicas (novas ou as clássicas "*ler, escrever e contar*", como a elas se refere Silva *et al*, 2002: 31-34) são essenciais na promoção de uma aprendizagem ao longo da vida, estruturada e certificada. As competências-chave são, ainda, tidas enquanto construto e instrumento que serve de elo de ligação entre a educação, a formação e o desenvolvimento local (Trigo, 2001a:104).

Dominicé (1998) defende a construção das competências, enquanto processo dinâmico e articulado entre as aprendizagens formais e as experienciais, no decorrer da vida do sujeito, em que ambas se valorizam mutuamente num processo contínuo. É com base nesse articulado que podem residir as diferentes relações dos indivíduos com o saber e "*o sentido que o adulto atribui ao seu percurso escolar influencia fortemente a sua relação com a aprendizagem presente e futura, e com os sistemas de formação, articulando-se indirectamente com a sua eficácia.*" (Dominicé, 1998, cit. por Pires, 2005:304-305).

Apresentamos, na figura seguinte, uma síntese dos aspectos, anteriormente mencionados, que, nos parecem caracterizar, ou ser indicador, do conceito de competência.

Figura 2. Características do conceito “competência”



Fonte: Elaboração própria, 2010.

2.2. Os fundamentos do paradigma de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE)

Neste ponto, procuramos abordar os fundamentos do paradigma de **Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE)** - que, em Portugal, assume a designação de Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) - analisando a sua origem, a evolução ao longo das últimas décadas e os motivos associados à sua emergência na Europa e noutros países.

O Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE), a partir das décadas de 80 e 90, na Europa, afirma-se cada vez mais como uma necessidade, por parte dos indivíduos que, ao longo da vida, foram adquirindo experiências e acumulando aprendizagens, a partir das vivências. O reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais torna-se objecto de análise e reflexão no âmbito da problemática da aprendizagem ao longo da vida, discutida em sede de reuniões e conferências mundiais e europeias (Alcoforado, 2001:69; Ministério da Educação, 2007:14).

No contexto europeu, o RVAE aparece relacionado com a aprendizagem e formação ao longo da vida (Santos & Fidalgo, 2007:82).

São várias as iniciativas e trabalhos desenvolvidos na área do RVAE. De seguida, apontamos alguns:

- (i) de Colardyn (1996) sobre os países do Grupo dos 67 e a Austrália;
- (ii) da OCDE sobre a Educação e Formação de Adultos;
- (iii) as Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) esboçadas em Declarações (Declaração de Copenhaga e Declaração de Bolonha);
- (iv) o Inventário Europeu de abordagens de validação impulsionado pela Comissão Europeia e pelo CEDEFOP (em 1999);
- (v) os Programas europeus (Erasmus, Sócrates, Equal, entre outros).

No âmbito da valorização/reconhecimento dos adquiridos experienciais, um dos momentos mais importantes, de âmbito mundial, decorreu da Conferência de Hamburgo (1997) e noutras iniciativas em países da União Europeia, de que Portugal é um exemplo (Alcoforado, 2001:69).

No contexto da valorização do mundo do trabalho, alguns autores referem o conceito de “*comunidades de trabalhadores*” enquanto “*comunidades de aprendentes*”; ou seja, também nos locais de trabalho e no exercício de uma profissão se adquire e desenvolvem saberes, aprendizagens e capacidades (Figari *et al* 2006:19). O reconhecimento dos adquiridos no trabalho, viria a contribuir para uma maior ligação entre o mundo do trabalho e a educação formal.

Nos anos 70, o Movimento de Educação Permanente, com um forte impulso da UNESCO, promove uma mudança na forma de perspectivar e organizar a aprendizagem, apostando-se na sua promoção em diferentes contextos e ao longo da vida. Associado à emergência do RVAE, surge, simultaneamente, uma importância crescente das histórias de vida, enquanto fonte de experiências, mas simultaneamente como um processo formativo. Assim sendo, o paradigma do RVAE, enquanto processo inovador e emergente na sociedade, nunca poderá dissociar-se do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (Canário, 2006:35-36; Gomes, 2006:12; Warschauer, 2006:805). O valor pessoal e social que os adquiridos detêm baseia-se na convicção de que os saberes experienciais desenvolvidos nos diversos contextos de vida são tão importantes e merecedores de reconhecimento “*visibilidade e legitimidade*” como todas as outras aprendizagens formais (Pires, 2007:7-8; Costa, 2002:186).

Os saberes e conhecimentos podem ser adquiridos nas diferentes áreas da vida dos indivíduos. Sendo conscientes destes pressupostos, também em Portugal se começam a desenvolver medidas que permitam a concretização efectiva destes princípios.

Para melhor compreendermos o dispositivo de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais e a sua emergência na educação/formação e no trabalho, apresentamos **quatro princípios fundamentais** que caracterizam este dispositivo:

(i) O primeiro, é aquele que aponta para uma verdade inquestionável, de que o **indivíduo, também aprende com e através da experiência de vida**; todos os adultos são portadores de competências passíveis de serem reconhecidas e valorizadas através de mecanismos formais, não se devendo ter a pretensão de querer ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem. Os saberes experienciais, que se desenvolvem em diversos contextos de vida adquirem um novo estatuto face ao "*saber científico*" (Canário, 2006:37; Rico, 2007:28; Amorim, 2006:27; Pires, 2007: 7-8);

(ii) Um segundo aspecto relaciona-se com o **questionamento** que começa a ser instituído nas sociedades sobre o **status da Educação Formal** e dos diplomas por ela conferidos. A instituição escola formal deixa de ser considerada um local privilegiado de aprendizagem, para passar a ser um dos locais de aprendizagem, numa determinada fase da vida, já que muitos adultos, por motivos vários, cedo deixaram a escola, o que não os impediu de continuar um percurso de formação e de aprendizagem, ainda que não fosse certificada: "*La mise en oeuvre de la Validation des Acquis de Expérience donne lieu à un ensemble de pratiques en plein développement qui entraînent des transformations sociales multiples et questionne les status respectifs de la formation formelle et informelle, le rôle des diplômes et des modes d'accès à la certification*" (Champy-Remoussenard, 2006:601; Pires, 2007: 7-8);

(iii) Um terceiro princípio, e partindo do RVAE enquanto uma prática de inspiração humanista, centra-se na **valorização do adulto enquanto elemento central** de todo o processo. É com base nas suas motivações, disponibilidade, ritmo, experiências e projectos futuros que se desenha todo o percurso com vista ao reconhecimento e validação daquilo que ele próprio foi construindo e aprendendo ao longo da vida (ainda que, muitas vezes, disso não tenha consciência). Assim, a emergência do RVAE inscreve-se no âmbito de um outro dispositivo emergente designado Aprendizagem ao Longo da Vida (Rico, 2007:28; Canário, 2000:112; Soares, 2007:190; Warschauer, 2006:805; Pires, 2007:7-8);

(iv) Um quarto princípio relaciona-se com a necessidade de **criar respostas que visem potenciar a validação dos resultados das aprendizagens ao longo da vida**, a transferência e transparência das qualificações entre os agentes do sistema educativo e formativo e a articulação destes com o mundo do trabalho (Pires, 2005: 370).

A propósito do referido na *alínea iv*), em Portugal, entre Outubro de 2006 e Março de 2007, realiza-se um Processo de Consulta Pública Nacional na sequência da Proposta da Comissão Europeia de criação de um **Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET)**, que tem como objectivo final a transferência, capitalização e reconhecimento das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, numa perspectiva de cooperação e confiança mútua entre os Estados-membros (**AA.VV., 2007**).

A experiência e a formação constituem-se como duas formas de aquisição de competências, como nos apresenta Spirli (2006:347) ao referir que *“S’il existe deux manières d’acquérir les compétences liées à un même titre professionnel – l’expérience et la formation – l’évaluation doit être la même quel que soit le parcours par lequel on y accède.”* A experiência deve, no entanto, ser uma experiência significativa, das quais resultem aprendizagens significativas, e nem todas o serão, efectivamente. Algumas experiências poderão até ser *“deformadoras ou reforçar posturas face ao saber que acentuam comportamentos repetitivos”* (Couceiro, 2002b:31).

A experiência, enquanto fonte de aquisição de aprendizagens - que depois poderão ser reconhecidas e validadas formalmente -, poderá, em determinadas situações, constituir-se como um conceito de difícil compreensão. Tudo aquilo que um indivíduo vive, no seu conjunto de vivências, torna-se experiências após uma reflexão sobre aquilo que foi feito: *“O primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se no momento em que prestamos atenção ao que se passa”* (Cavaco, 2006:262; Vendramini, 2006:667).

Wittorski (1998:67) aponta-nos um modelo de desenvolvimento de competências estruturado em cinco processos de desenvolvimento que, de acordo com Pires (2005:313):

(i) *“estruturam sob o plano individual e colectivo ‘práticas de desenvolvimento de competências’ (PDC) que são ‘figuras apreendidas e recorrentes’ que dizem respeito à forma particular de gerar as competências;*

(ii) *A noção de PDC (...) reenvia para a ideia mais geral, segundo a qual um indivíduo tem uma forma particular de produzir as suas competências:*

(iii) *Existe uma ou várias estratégias recorrentes que um indivíduo utilizará para construir as suas competências. Modificar esta estratégia conduzirá a produzir outros tipos de comportamentos e de competências. (...) resultantes [PDC] da formação inicial e da actividade profissional."*

No caso do "dispositivo de RVAE português" - o RVCC -, a experiência assume uma nova dimensão que é a de se constituir enquanto oportunidade formadora, uma vez que é a partir dela que o indivíduo se transforma, conhece, toma consciência de si e dos outros com quem se relaciona, confere novo sentido à vida e aos projectos (Gomes *et al*, 2006:32). Ocorre uma reconstrução das identidades individuais, numa atitude de "fuga à lógica" e aos caminhos pré-determinados.

2.3. As primeiras experiências de reconhecimento e certificação de saberes

As primeiras experiências de reconhecimento e certificação de saberes ocorrem em países como os EUA, a França, a Inglaterra e o Canadá. Constituíram-se como experiências parcelares ou sectoriais (no âmbito do Ensino Superior, apenas, ou na Formação Profissional, ou para Balanço de Competências Profissionais), mas em nenhum surgiu um sistema tão estruturado e abrangente e conduzindo a equivalências a graus escolares, como em Portugal. Abre-se, assim, nesses países, um novo campo de reflexão e intervenção na área da educação e formação dos adultos, sobretudo pelas alterações de paradigma e das práticas acentuadamente escolares e pouco flexíveis às necessidades e às aprendizagens entretanto adquiridas ao longo da vida.

Atentemos, então, aos fundamentos e razões que estiveram na base da criação de dispositivos de RVAE. Guy Berger (1991, citado por Canário, 2000:113) considera dois momentos chave que terão contribuído, decisivamente, para a afirmação do reconhecimento dos adquiridos experienciais. Nós acrescentamos um terceiro momento:

(i) **A reinserção dos militares desmobilizados da II Guerra Mundial:** com o fim da II Guerra Mundial, a partir de 1945, os militares iniciam reivindicações para regressarem ao mercado de trabalho. O reconhecimento formal poderia permitir-lhes a certificação e, dessa forma, reuniriam melhores condições para integrar esse mercado (Canário, 2006:38; Pereira, Falcão & Mota, 1998:53-65). Nos EUA atribuíam-se créditos "para efeitos de prosseguimento da sua formação, aos militares recém desmobilizados" (Rico, 2007:60),

uma vez que *“o reconhecimento formal destas aprendizagens poderia facilitar-lhes o acesso a uma actividade profissional, um melhor posicionamento tanto no mercado profissional como na vida civil”* (Pires, 2005:412).

(ii) **O papel dos movimentos feministas:** no Québec (Canadá), durante os anos 60, com as lutas dos grupos feministas no acesso ao ensino superior (Canário, 2006:38; Pereira, Falcão & Mota 1998:1998:65). Em França, também ocorreram movimentos desta natureza, pois as mulheres e os operários pretendiam (re)ingressar na vida activa, sendo necessário a existência de qualificações formais. É exemplo desta realidade, o Movimento Feminista Retravailler, particularmente activo na década de 70 do século XX (Rico, 2007:60). Nos EUA e no Canadá, de modo pioneiro *“...a validação das aquisições é desde sempre entendida como salvaguarda dos direitos das minorias e das mulheres que procuram reinserir-se profissionalmente, prosseguindo, assim objectivos de equidade sociológica, que, inclusive além da validação, podem alcançar a certificação.”* (Imaginário, 2001, citado por Rico, 2007:61).

(iii) **A proliferação de espaços de aprendizagem:** há também quem aponte, como Pereira, L., Falcão, N. *et al* (1998:33), outros aspectos como as transformações sociais, entretanto ocorridas, como um factor que favoreceu a expansão destes dispositivos, nomeadamente a multiplicação dos locais de formação, aparecimento da novas tecnologias numa sociedade do conhecimento, a mobilidade profissional, etc.

A RVAE remonta, assim, ao período do pós-II Guerra Mundial, com as reivindicações dos soldados desmobilizados, no sentido de serem reconhecidos os saberes e as experiências adquiridos, e com as reivindicações no mundo do trabalho, como foi o caso do operariado francês com os movimentos do *“Maio de 1968”* (Canário, 2006:38; Santos & Fidalgo, 2007: 72). Estes movimentos estenderam-se pelo mundo, pois, a partir das décadas de 70/80, as mudanças laborais conduzem à necessidade de se desenvolverem novas competências, assumindo-se o local de trabalho também como local adequado e propício à aprendizagem.

Para concluirmos, parece-nos importante referir a análise de Pires (2005), que nos apresenta uma descrição pormenorizada dos sistemas e dispositivos de reconhecimento dos adquiridos experienciais no contexto internacional. No quadro seguinte, apresentamos as designações que esses dispositivos assumem nos diferentes países:

Quadro 6. Designações dos sistemas e dispositivos de reconhecimento dos adquiridos experienciais no contexto internacional

Canadá	. Reconnaissance des Acquis – R.A. . Reconnaissance des Compétences Professionnelles – R.C.P.
França	. Bilans de Compétences – BC . Validation des Acquis Professionnels – VAP/VAE . Validation des Acquis (formation professionnelle) – VA
Reino Unido	. Accreditation of Prior Learning – APL (ou) Assessment of Prior Experiential Learning – APEL, APEAL
Irlanda	. Accreditation of Prior Learning – APL . Accreditation of Prior Experience, Achievement and Learning- APEAL
Austrália	. Recognition of Prior Learning – R.P.L.
Finlândia	. Competence-based Examinations no âmbito do Competence-based Qualifications (sistema de qualificações nacionais)
Espanha	. Certificados de Profesionalidad
Alemanha	. Externenprüfung . Bildungspass
Portugal	. Certificação pela via da experiência profissional no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP . Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - RVCC . Balanços de Competências – BC

Fonte: Pires (2005:548).

Nota final

Neste segundo capítulo, procurámos abordar a emergência de um modelo centrado nas competências, que se tem vindo a afirmar no campo do trabalho, da educação e formação. Nos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais (RVAE), a competência assume um papel de relevância. Concluimos, reforçando a ideia inicial deste capítulo, que se traduz na dificuldade acrescida que o exercício de identificação e de compreensão do conceito de competência exige de cada um de nós.

Concluimos este capítulo com a apresentação da **nossa própria definição de competência** enquanto **construção social**, que exige um conjunto de saberes que, mormente, adquiridos em contextos específicos e identificáveis, podem ser mobilizados para outros tantos, na teia de relações pessoais, sociais e profissionais com que cada um de nós se confronta.

CAPÍTULO 3

O SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (SNRVCC)

O reconhecimento de competências é o "processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas e que se consubstancia no conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências,..."²⁰

Neste terceiro capítulo, temos o propósito de caracterizar o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC) criado em 2000, em Portugal. No primeiro ponto, descrevemos as experiências/estudos nacionais prévios à criação dos Centros de RVCC, no que ao Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais diz respeito. Em segundo lugar, relevamos o papel da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) na génese do Sistema Nacional de RVCC. Um terceiro ponto aborda os pressupostos que estiveram subjacentes à criação desse sistema. No último ponto, caracterizamos a rede inicial de Rede de Centros de RVCC nas suas dimensões: organizacional, estrutural e pedagógica, esta última nos três eixos de intervenção (reconhecimento, validação e certificação). Foi nos primeiros Centros de RVCC que se desenvolveram os primeiros processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, primeiro na componente escolar e, mais recentemente, na componente profissional.

Em 1998, com a criação do Grupo de Missão para ao Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA) em Portugal, no Programa que se definiu para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos (1999-2006), já se defendia a necessidade dos "(...) *saberes e competências adquiridos em esferas da actividade humana muito distintas sejam objecto de análise rigorosa e reconhecimento formal, traduzidos numa validação oficial: creditação (outorga de créditos), com equivalência parcial (...) ou total*" (Melo, 2007:17). Em Portugal, esse dispositivo viria a designar-se de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e foi desenvolvido pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

20 Cf. n.º 1, art. 6.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

3.1. Experiências/estudos nacionais prévios à ANEFA, no âmbito do Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE)

Em Portugal, antes do Sistema de RVCC criado pela ANEFA, registaram-se algumas experiências e estratégias de implementação de processos de reconhecimento e de creditação de saberes nesta matéria. Passamos a identificar, de seguida, cinco experiências:

3.1.1. O trabalho por «Temas Integradores»

Em 1976, com a DGEP a regular as iniciativas de educação de adultos, já existe um trabalho por temas integradores, como forma de combate à *“domesticação do aluno”*, partindo-se, em detrimento disso, de motivações e interesses concretos dos adultos e tendo por base a assumpção que a vida não é compartimentada *“por disciplinas”*. Por isso, trabalhar por temas seria uma forma de trabalhar essa integração (Melo & Benavente, 1978:88-89).²¹ Estes temas integradores podem ser comparados aos Temas de Vida do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico, uma área de conhecimento transversal *“...que funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas...”* (Alonso et al, 2001:11).

3.1.2. A experiência no Ensino Recorrente

O Ensino Recorrente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, é entendido como:

“uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou abandonaram precocemente ao sistema regular de ensino. Constitui uma modalidade especial de educação escolar, considerada prioritária face à situação educativa da população adulta portuguesa e às exigências da sociedade contemporânea.”

O ensino recorrente

“corresponde à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduz à obtenção de um diploma ou certificado, equivalentes, para todos os efeitos legais, aos conferidos pelo ensino regular.” (cf. Decreto referido), *atendendo-se à “experiência de vida entretanto adquirida e ao nível de conhecimentos demonstrado pelos seus destinatários.”* (cf. art. 4.º do Decreto-Lei n.º 74/91).

²¹ Em 1976, Lucília Salgado e José Mariano Gago participaram como animadores nas actividades educativas da Colectividade de Ensino de Trabalhadores Portugueses em Paris e, já nessa altura, referem que a aprendizagem era feita por **“temas integradores”**. Os temas eram escolhidos livremente pela comunidade.

Abrangendo o ensino básico e o ensino secundário, têm acesso a esta modalidade, os indivíduos a partir dos 15 anos e dos 18 anos, respectivamente (cf. art. 7.º do Decreto-Lei n.º 74/91). No acesso a esta modalidade, há duas condições: a apresentação do certificado do nível precedente ou a avaliação diagnóstica e em qualquer uma delas “...os conhecimentos adquiridos (...) podem ser reconhecidos e creditados como equivalentes a unidades ou níveis de ensino recorrente...”. Esta avaliação diagnóstica visa determinar se o candidato “detém os pré-requisitos necessários à frequência do ciclo de estudos em que pretende matricular-se.” (número 2.3 do Despacho Normativo n.º 36/99, de 22 de Julho). Apesar destes pressupostos, na prática, as modalidades do ensino recorrente, como se refere no Capítulo 1 deste trabalho, não tiveram os efeitos esperados pelos factores de insucesso identificados. Esta ideia é também referida por Trigo (2002a:19), quando a autora considera que, no processo de diagnóstico do ensino recorrente, existiu uma tentativa de tentar avaliar as aprendizagens concretizadas pelos indivíduos.

3.1.3. Os exames de admissão ao Ensino Superior

Em Portugal, realizava-se o Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidade para acesso ao ensino superior. Este exame tinha como objectivo “*facultar o acesso ao ensino superior aos indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso do ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares de um curso do ensino superior, mostrem possuir os conhecimentos mínimos indispensáveis à frequência de um determinado curso superior e a capacidade, experiência e maturidade que os qualifiquem como candidatos a uma formação superior.*” (cf. art. 2.º do Regulamento do exame, anexo à Portaria n.º 106/2002, de 1 de Fevereiro).²²

O exame de admissão às Universidades (*Ad-Hoc*), através do qual se avaliavam os conhecimentos obtidos por várias vias, viria a ser, posteriormente, substituído pelas provas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos indivíduos maiores de 23 anos (Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março)²³

22 Introdz algumas adaptações e actualizações à regulamentação do exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior aprovada pela Portaria Nº 122/1994, de 24 de Fevereiro, alterada pela Portaria Nº 14/1998, de 7 de Janeiro.

23 Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis nºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto.

3.1.4. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Nível Básico

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Nível Básico (projecto-piloto em 2000)²⁴, apresentavam, no seu desenho curricular, um momento de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), organizado entre 25 e 40 horas (Anefa, 2001:18).²⁵ A aplicação da metodologia do processo de RVC nos Cursos de Educação e Formação de Adultos foi feita em regime em observação em 2000/2001, tendo sido financiados e apoiados pela ANEFA²⁶. Existe documentação de apoio ao desenvolvimento desse processo no âmbito dos Cursos EFA.²⁷ Relativamente àquele período de RVC, há autores (Sarmiento & Ferreira, 2006:342; Oliveira, 2006:236) que acentuam uma certa inutilidade desta componente já que de nada valeria ao adulto, pois tinha de efectuar todo o percurso. As competências entretanto adquiridas não lhes eram reconhecidas e capitalizadas em termos do percurso. Além disso, realizava-se apenas na componente escolar e, como é referido, muitas entidades não teriam muito interesse em encurtar os percursos formativos, pois isso traria repercussão no apoio financeiro.

3.1.5. O Balanço de Competências (BC)

O Balanço de Competências é utilizado nos Centros de Emprego do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e no Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) e outras instituições que, depois, viriam a constituir-se como Centros de RVCC (ANOP - Associação Nacional de Oficinas de Projecto; ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste; ACBraga – Associação Comercial de Braga).

O SNCP foi criado no âmbito do IEFP em 1992 (Decreto-Lei n.º 95/92, de 23 de Maio²⁸ e tem, como finalidade, certificar todos os profissionais que tenham adquirido competências em contextos diversos. Entende-se por certificação profissional “a comprovação da formação, experiência ou qualificação profissionais,

24 Criam-se, para o efeito, as equipas regionais de acompanhamento dos Cursos e os Consultores Regionais, que deram um contributo importante para a análise e reflexão daquilo que se tornaria a base de um projecto mais ambicioso e alargado a outros níveis de escolaridade e de qualificação profissional.

25 Apesar de estar consignado o momento de RVC, ele em nada alterava o percurso do candidato, no sentido de se valorizar o que já teria adquirido, pois independentemente do resultado do reconhecimento e validação de competências, este teria sempre de efectuar um mínimo de 100 horas de formação de base.

26 ANEFA (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA. pp. 17-18.

27 ANEFA (2000). *Reconhecimento e Validação de Competências – Manual de apoio à intervenção*. Lisboa: ANEFA.

28 Estabelece o regime da certificação profissional baseada em formação inserida no mercado de emprego ou em experiência profissional, partindo do disposto nos Decretos-Leis n.ºs 401/91 e 405/91, ambos de 16 de Outubro.

bem como, eventualmente, da verificação de outras condições requeridas para o exercício de uma actividade profissional.” (Hilário, R., s/d:45), consistindo na “comprovação através da emissão de Certificado de Aptidão Profissional (CAP)” que garante que uma determinada pessoa possui os requisitos e competências profissionais necessárias...”

O SNCP integra dois tipos de certificação: o da formação e o das competências. Os Referenciais utilizados são os Referenciais de certificação compostos pelos Perfis Profissionais e pelas normas de certificação (Soares, 1998:105-107; Pires, 2005:555).

No âmbito do IIEFP, Pires (2005) destaca o projecto-piloto desenvolvido inserido no Projecto Leonardo, realizado pela Associação Europeia para a Formação Profissional (AEFP) e concluído em 2001. Como objectivo, o projecto, intitulado *“Desenvolvimento de um modelo comum para o reconhecimento, validação e/ou certificação das competências adquiridas pelas vias não-formais”,* visou a *“experimentação de uma metodologia de avaliação e de reconhecimento de competências adquiridas pelas vias não-formais, de forma a constituir um instrumento de trabalho nos organismos europeus que colaboraram neste estudo”,* cujos referenciais utilizados estavam organizados em competências (*Id., Ibid., p.389*).

Hoje, o Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais não se dirige apenas a públicos menos escolarizados, como inicialmente, no âmbito do dispositivo de RVCC, mas *“a sua necessidade e interesse são cada vez mais evidentes ao nível do ensino superior”,* como nos afirma Canário (2006:36).

Em 1999, estavam, assim, criados dois sistemas de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos em Portugal (Alcoforado, 2001:69): o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), criado pela ANEFA em 2000/2001, e o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

3.2. Da constituição do Grupo de Missão à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)

Como já referimos anteriormente, em Julho de 1997, decorre, em Hamburgo, a V Conferência Mundial de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO. Portugal foi um dos países participantes, através de uma Delegação Nacional que contou com a participação de Ana Benavente (Secretária de Estado) e Alberto Melo, entre outros.

Três meses depois desta conferência, o Ministério da Educação nomeou um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro), na sequência dos resultados

de uma pesquisa de 1996, no âmbito da Literacia (Benavente *et al*, 1996). Este grupo era constituído por 6 elementos, coordenados por Alberto Melo²⁹ (Oliveira, 2006:227; Lima, Afonso & Estêvão, 1999:13).

Este Grupo teve também, como missão, a elaboração de um documento que identificasse uma estratégia que promovesse medidas concretas na implementação da Educação de Adultos em Portugal (Melo *et al*, 1998). Além do Ministério da Educação, esta iniciativa viria a ser depois homologada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), resultando daí a expressão “*Educação e Formação de Adultos*”, numa articulação entre a educação e o trabalho, em detrimento da separação das áreas como outrora acontecia através do uso da expressão “Educação de Adultos”.

O Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA) foi constituído através da Resolução do Conselho de Ministros n.º92/98, de 14 de Julho, e incumbido, desde logo, de desencadear o processo conducente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Este grupo, então constituído no âmbito dos dois Ministérios, encomenda à Universidade do Minho (Unidade de Educação de Adultos) a elaboração de “*um estudo relativo à criação e organização de uma estrutura nacional de desenvolvimento e coordenação da Educação e Formação de Adultos*” (Lima, Afonso & Estêvão, 1999:9). O estudo foi concluído a 31 de Janeiro de 1999 e realizado com base em três documentos de referência:

- (i) o Documento de Estratégia publicado em Abril de 1998 “*Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*”;
- (ii) a Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho;
- (iii) Documentos internos produzidos pelo Grupo de Missão (Lima, Afonso & Estêvão, 1999:9).

O Grupo de Missão assumiu, como missão, “*passar de uma estratégia teórica para uma política prática*”, de forma a garantir-se “*uma arquitectura autónoma*” para a educação e formação de adultos e construir um Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos (Melo, 2000) e pretendia:

29 Os elementos que constituíram o Grupo de Trabalho/Comissão foram Lucília Salgado, Augusto Santos Silva, Luís Rothes, Ana Queirós e Mário Ribeiro. Alberto Melo é Professor na Universidade do Algarve, Director da Revista *Aprender ao Longo da Vida*, participante em acções diversas de associativismo voluntário e em educação de adultos (Presidente da Direcção da Associação *In Loco*), colaborador em organismos nacionais e internacionais (Comissão Europeia, UNESCO, OCDE, Estado Português, Director-Geral da Educação Permanente do Ministério da Educação em 1975-76). Em 2009, era Delegado Regional do Algarve do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Esta Comissão trabalhou durante 3 meses, produziu um Documento de Estratégia depois dissolveu-se.

- (i) construir um sistema de educação e formação de adultos autónomo e descentralizado;
- (ii) criar uma instituição independente;
- (iii) introduzir um dispositivo de reconhecimento e validação de competências adquiridas.

Melo & Silva (1999:16) consideram, ainda, que o reconhecimento formal dos adquiridos, já constante nos sistemas de educação e formação de outros países, deveria ser uma prioridade também em Portugal, afirmando que *“torna-se imprescindível a construção de um dispositivo de reconhecimento e validação das aprendizagens informais, e que se insira, desde já, numa arquitectura mais vasta de educação e formação ao longo da vida.”*

Em 28 de Setembro de 1999, através do Decreto-Lei n.º 387/99, é criada a **ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos)**, sendo-lhe atribuída a missão de construir *“um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional.* Naquele normativo legal, no qual assenta a génese da ANEFA, a definição de Educação de Adultos é a que consta na Declaração de Hamburgo, como referem Melo, Lima & Almeida (2002:19):

“Nesta óptica, a estratégia para a educação e formação de adultos deve combinar uma lógica de serviço público e uma lógica de programa, que de traduza no estímulo e apoio à iniciativa e à responsabilidade individual e dos grupos.”

A ANEFA é criada sob a dupla tutela e superintendência dos Ministérios da Educação (ME) e do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), sendo o primeiro instituto público com *“autonomia científica, técnica e administrativa”* (Araújo, 2001:11; Melo, 2007:15-18) com regime de instalação por um período de 2 anos.³⁰

Até à criação deste organismo, o que existia - em matéria de resposta à população adulta - nunca entendida como uma área prioritária - eram os *“Programas de Remediação”*, evidência clara de uma ausência de estratégia, no que à educação e formação de adultos diz respeito (Araújo, 2001:3).

A ANEFA, no final da década 90, emerge como uma instituição *“profética enquanto projecção daquilo que virá”*, sendo necessário construir quase tudo, num contexto em que os níveis de qualificação e de sub-certificação eram efectivamente comprometedores do desenvolvimento social e económico (Carneiro, 2001a:23).

³⁰ A Comissão Instaladora é constituída por 3 membros e, à data, desenvolvia também outras actividades no âmbito do QCAIII -PRODEP e do Plano Nacional de Emprego (PNE).

A dupla tutela, em 1999, é um factor inovador e, ao mesmo tempo, um desafio, procurando-se implementar uma acção global e integrada assente num modelo próprio, específico e adequado à população adulta. A ANEFA, em alguns documentos, é apresentada enquanto estrutura de mediação e de regulação de iniciativas na educação e formação de adultos (Amorim, 2006:23; Lima, 2004:31). Espera-se da ANEFA uma intervenção em novos domínios, já implementados noutros países, nomeadamente, o dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e oportunidades/respostas de *"aprendizagem flexíveis e integradas que suscitassem a sua procura"* (Duarte, 2004b:137).

Podemos afirmar que, já no período de funcionamento da DGEP (Direcção-Geral de Educação Permanente), existia a intenção de criar uma agência nacional, desenvolvendo-se a ideia de transformar a DGEP numa *"agência central de recursos"* que estivesse ao serviço das associações locais de educação popular da época. Quase 20 anos depois, através da ANEFA, essa ideia criava sustentação, embora num contexto e com objectivos mais alargados (Melo & Benavente 1978:120).

Foram já apontados alguns aspectos que caracterizam o contexto educacional e de qualificação da criação da ANEFA, resumindo-se, de seguida, os três que nos parecem mais relevantes:

- (i) a ausência de uma estratégia na Educação e Formação de Adultos;
- (ii) a rigidez do ensino formal prevalecente no Ensino Recorrente;
- (iii) o problema de baixos níveis de qualificação e de sub-certificação de adultos que cedo integraram o mercado de trabalho, adquirindo várias competências, apesar de não existir um dispositivo que lhe reconhecesse esse potencial adquirido ao longo da vida (62% dos activos com escolaridade inferior a 9 anos) (Araújo, 2001:3 e 39; Oliveira, 2006:235). O Estudo Nacional da Literacia (Benavente *et al* 1996) também confirma esta realidade, onde se refere que *"Portugal tem níveis de literacia muito baixos, mas provavelmente, níveis de certificação ainda mais baixos. As pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social, na vida cívica e nunca vêem creditados esses saberes (...). Tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber não lhes é creditado para efeitos de certificação, de obtenção de diplomas."* (Alonso *et al*, 2001:9).

A inicial **estrutura orgânica da ANEFA** foi constituída por uma equipa de dimensão reduzida (2 a 6 pessoas), com base no *"Modelo de Orquestra"* assente na cooperação e espírito de grupo (Eisenberg, 1994), uma vez que

a “*existência de estruturas mínimas permite aproveitar melhor a diversidade presente no grupo*” (Weick, 1998, cit. por Araújo, 2001:3).

No âmbito da comissão instaladora da ANEFA, os vários Ministérios (Finanças, do Trabalho e da Solidariedade, da Educação e da Reforma do Estado e da Administração Pública) criam quatro equipas de projecto (art. 16.º do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro), em Novembro de 2000 (Araújo, 2001:3 e 17), nomeadamente:

- (i) a Equipa de Projecto de Reconhecimento e Validação de Competências;
- (ii) a Equipa de Projecto de Oferta de Educação e Formação de Adultos e de Sistema de Educação e Formação de Adultos à distância;
- (iii) a Equipa de Projecto de Gestão Administrativa e Financeira;
- (iv) a Equipa de Projecto de Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento.

São criadas **5 unidades territoriais regionais** que coordenavam, dinamizavam e regulavam as actividades de educação e formação de adultos e, ainda, a figura do **Organizador Local de Educação e Formação de Adultos** (OLEFA). Estes elementos assumem as funções características dos Coordenadores Concelhios da Educação Recorrente, constituindo um grupo de 51 elementos em todo o país (Araújo, 2001:18-19).

A ANEFA dá, então, continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Grupo de Missão que a criou e inicia o trabalho na área da educação e formação de adultos, tendo como missão assegurar o desenvolvimento de 3 medidas/inoações (Melo, 2007:18; Oliveira, 2006:228; Lages, 2006:478) que passamos a identificar:

- a) o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC);
- b) a Oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (OEFA);
- c) a Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento (IC).

A ANEFA demonstrou uma aposta na mobilização dos adultos através dos Centros de RVCC “...*na participação e na mobilização dos actores sociais locais, constituídos em Centros de RVCC, que acolhem e encaminham os adultos maiores de 18 anos para processos de RVCC e para as ofertas disponíveis de educação e formação de adultos.*” (ANEFA, 2002a:12).

Apesar do esforço e das medidas desenvolvidas pela ANEFA, cuja inovação lhe é reconhecida, Lima (2002:141) considera que o seu campo de

intervenção foi limitado, o que se deveu à diversidade e quantidade de modalidades na Educação de Adultos (o ensino recorrente, a educação extra-escolar, a alfabetização,..), o seu insuficiente peso político, a falta de recursos estruturais, materiais e pessoais e a ausência de uma política pública para o sector, como se pode depreender das seguintes palavras:

“tem sido ainda o problema de ausência de uma política de educação de adultos democrática, séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e consequente (porque sabe que sem rectaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática e sustentável).” (Lima, 2005: 35)

No âmbito das **medidas inovadoras trazidas pela ANEFA**, destacamos duas: os primeiros Cursos de Educação e Formação de Adultos e as Acções S@Ber +, que descrevemos de seguida.

(i) Os primeiros Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)

Os Cursos EFA são lançados pela ANEFA, em 2000, visando dar respostas integradas e flexíveis na área da educação e da formação. Pela via da formação, pretendiam-se reduzir os baixos défices de qualificação escolar e profissional da população adulta (relembramos que, em 2001, 64,2% da população activa não tinha o 9.º ano de escolaridade).

Em 2000/2001, iniciaram-se 13 cursos, a título experimental, a maior parte promovidos por Organizações Não Governamentais (ONG). No Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos, em funcionamento em 2000/2001, é reforçada a importância destas organizações (ANEFA, 2002b):

“não só pelos meios que podem oferecer como pelo conhecimento que detém das comunidades em que se inserem e até da experiência prática de apoio psicossocial que possuem.” (Couceiro & Patrocínio, in ANEFA, 2002b:21).

Ao abrigo da legislação que enquadrava os cursos naquele período, existiam equipas de acompanhamento, a nível nacional e regional (pontos 5.1, 5.2, 5.3 do Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro). Estas equipas poderiam ser auxiliadas tecnicamente por consultores e pelos representantes das entidades formadoras dos cursos EFA (ponto 5.3 supra referido).

De acordo com o Relatório supra mencionado, em 2000/2001, registaram-se 181 inscritos (dos quais 62,4% eram mulheres). Apresentamos os dados, a nível nacional, àquela data, no quadro seguinte:

Quadro 7. Caracterização dos formandos dos primeiros Cursos EFA em 2000/2001

N.º de formandos inscritos					N.º de formandos certificados
HM	H	M	Emp.	Desem.	
181	68	113	46	135	125 (69,06% do total)

Fonte: Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos 2000/2001 (ANEFA, 2002b: 67).

Apesar da evidente evolução da rede de Cursos, a nível nacional (247 cursos, em 2000 e 281, em 2001, num total de 528 cursos), à semelhança do que acontece com as taxas de analfabetismo, verificamos desigualdades acentuadas a nível regional. Como nos refere Ávila (2008:287), é na região Norte que se concentra a maior parte dos Cursos nas 1.ª (2000) e na 2.ª (2001) candidaturas (Eixos de financiamento do POEFDS). O Alentejo regista um aumento de cursos da 1.ª para a 2.ª candidatura, com 22 e 68 cursos, respectivamente.

Actualmente, a rede de Cursos EFA além de se inscrever numa rede alargada em termos de públicos (não apenas para os públicos mais desfavorecidos, carenciados, mas também para os activos empregados), aumentou o número de cursos e de entidades promotoras, com um crescimento, ainda mais visível, por parte das escolas. Relembramos que, entre 2000 e 2001, dos 528 cursos referidos, 78% eram promovidos por entidades privadas, sendo “a ausência da rede do Ministério da Educação neste processo, cujo número de cursos aprovados é mesmo o mais reduzido de todos” (Ávila, 2008:289). Existiam, ainda, outras entidades públicas, cuja rede era superior à da rede do Ministério da Educação como é o caso das câmaras municipais³¹ (Ávila, 2008:286-291).

Dados mais recentes, disponibilizados pela ANQ, I.P (2009)³², permitem-nos referir que, nos últimos dois anos, houve uma adesão significativa da população adulta, nos Cursos EFA, a verificar pelo n.º de inscrições em Portugal e na região do Alentejo (NUT II e NUT III, segundo o ano de início do curso. Actualmente, a Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, é este o enquadramento legal em vigor e aquele que, no caso dos Cursos EFA, é de tal forma flexível que permite a frequência de percursos formativos diferenciados (ao nível das cargas horárias), em função das habilitações/competências que o adulto já traz.

³¹ No período citado, os dados disponibilizados pela DGFV sobre os cursos EFA aprovados, nas 1.ª e 2.ª candidaturas, são: 374 (entidades privadas); 141 (entidades públicas – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social); 4 (entidades públicas – Ministério da Educação; 9 (outras entidades).

³² Consultar Anexo 1.

ii) As acções S@Ber +

As acções S@Ber + constituíram acções de curta duração promovidas pela ANEFA e por diversas instituições públicas e privadas, cujo objectivo consistiu em “*motivar a população adulta a melhorar as suas qualificações escolares ou profissionais.*” (Trigo, 2001b: 27). Surgiram também os Clubes S@bER+ (Leitão & Gonçalves, 2002) que eram espaços de informação e aconselhamento dos adultos (cf. n.º 3. art.9.º da Portaria n.º 1082-A/2001). Houve um número residual de Clubes S@Ber +, que nunca receberam o necessário apoio oficial. As suas principais funções foram, mais tarde, atribuídas aos próprios Centros de RVCC/CNO.

O próprio Memorando da Comissão das Comunidades Europeias sobre a ALV, na sua Mensagem n.º 5 “**Repensar as acções de orientação e consultoria**” refere o seguinte:

*“Objectivo: Assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidades sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida (...) Neste contexto, é necessária uma nova abordagem que considere a **orientação enquanto serviço continuamente acessível a todos**, vá para além da distinção entre orientação educativa, profissional e pessoal e chegue a novos públicos. Viver e trabalhar na sociedade do conhecimento exige cidadãos activos e motivados a trilhar o seu próprio percurso pessoal e profissional. Significa isto que os sistemas de aprendizagem deverão passar de uma estratégia centrada na oferta para uma abordagem assente na procura, colocando as necessidades e exigências dos utilizadores no centro das atenções.”*

Fonte: DOCUMENTO DE TRABALHO DOS SERVIÇOS DA COMISSÃO
Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000:19).

Na sequência da nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, no último trimestre de 2002, ocorre a extinção da ANEFA e é criada a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)³³, conforme já referimos.

3.3. Pressupostos subjacentes à criação do Sistema Nacional de RVCC

O sistema de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, inscreve-se na Estratégia Europeia para o Emprego, no Plano Nacional de Emprego (PNE) e na importância crescente dada à valorização dos adquiridos e da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong and lifewide learning*).

³³ Decreto-lei nº 208/2002, de 17 de Outubro de 2002.

Actualmente, este dispositivo é uma realidade presente em todo o território nacional, envolvendo um número significativo de adultos que, através desta janela formal, têm vindo a alterar, de forma significativa, os seus índices de escolarização (Araújo, 2001:39; Lages, 2006:471).

Através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/1998, é criado o Plano Nacional de Emprego, que foi fundamental para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (Trigo, 2002d). Este plano constituiu um incentivo ao reforço na educação e na formação ao longo da vida (PNE, Pilar I, medidas 4 e 5), de acordo com Araújo (2001:29).

O PNE e o Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação (em 2001) reforçam a necessidade de se investir e promover mais a formação contínua, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida (Melo, Lima & Almeida, 2002; Nico, B., Nico, L. *et al*: 2007).

Esta possibilidade formal de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelos indivíduos em contextos não escolares de aprendizagem teve a sua génese no Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, que regulamenta a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Este Decreto-Lei estabeleceu o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos (nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar).

Em termos de nível de qualificações dos portugueses, de acordo com o Recenseamento de 2001 (INE, 2002), 64,8% da população residente tinha, no máximo, o 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a subescolarização afectava, sobretudo, as pessoas entre os 45-65 anos (69,7% dos adultos), constituindo este o grupo etário onde se situa a maioria dos activos empregados. Em 2001, a taxa de analfabetismo continua também muito preocupante, atingindo-se os 9,1%. Este problema quantitativo “*de números*” era também um problema qualitativo, pois, ao nível da OCDE, Portugal expressa também os mais baixos indicadores de literacia (Melo, 2007:20-21; Imaginário, 1998:9; Benavente *et al*, 1996).

Portugal estava numa posição desconfortável e de acentuado distanciamento, no que respeita ao nível de qualificações, face à maioria dos parceiros na União Europeia. Apesar das medidas (como teremos oportunidade de abordar, mais à frente), em 2005, a média de anos de escolarização da população adulta em Portugal era de 8,2 face a uma média da OCDE de 12,0³⁴ (Ministério da Educação *et al*, 2006:11). Os indicadores estatísticos por si só podem não ser suficientes para compreender a situação e a dimensão do problema da qualificação em Portugal.

34 OCDE (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. Paris: OECD Publishing.

Ao fim de dois meses de existência, a ANEFA promove a **1.ª reunião a nível nacional**, para **apresentação das suas linhas orientadoras** e os “*novos e inovadores*” Cursos de Educação e Formação de Adultos, nos quais é implementada (nos Cursos em observação), a metodologia de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) (Araújo, 2001:15 e 40; Anefa, 2000).

Através do Despacho Conjunto n.º 262/2001, de 22 de Março, do Decreto Regulamentar n.º 12-A/2000, de 15 de Setembro e da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, são criados os Centros RVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), numa rede de âmbito nacional que se tem vindo a expandir até à actualidade. À data, a previsão de evolução era de “*78 centros, a um ritmo de 14 centros por ano.*”³⁵

Uma **terceira inovação** trazida pela ANEFA, foi, efectivamente, o **Sistema de RVCC** que, de acordo com Duarte (2006:618), assentou em três elementos:

- (1) a certificação formal e escolar das aprendizagens experienciais;
- (2) a utilização das abordagens biográficas no reconhecimento das competências dos indivíduos;
- (3) a operacionalização de um referencial de competências-chave.

São estes elementos inovadores, com os quais são confrontados os elementos das equipas técnico-pedagógicas dos Centros.

A “*explosão dos métodos de RVC*” reflecte o problema da integração dos adultos na educação formal, pois, durante muito tempo, estes viram-se desprotegidos de respostas adequadas às suas necessidades e aquisições entretanto feitas ao longo da vida. O carácter fechado dos sistemas formais de ensino entraria, assim, em conflito com as necessidades dos adultos/trabalhadores. O Reconhecimento e Validação das Competências (RVC), através deste sistema, constituem uma porta de entrada dos adultos na aprendizagem ao longo da vida, certificando-se o que se adquiriu e potenciando o adulto para ir além do nível de certificação, entretanto alcançado.

Na literatura consultada, identificam-se alguns **elementos fundamentais para a criação do dispositivo de RVCC, em Portugal:**

- (i) a necessidade de proceder ao **reconhecimento formal e social dos adquiridos**. Nos Centros de RVCC, atribui-se valor social aos saberes adquiridos ao longo da vida, através de processos formais de reconhecimento, validação e certificação de competências. Esse reconhecimento

35 Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro, à Portaria n.º 1082-A/2001, publicada no *Diário da República*, 1.ª série, n.º 206 (suplemento), de 5 de Setembro.

formal das aprendizagens é “*traduzido numa validação oficial*” (Correia & Cabete, 2002b:46; Melo, 2001:121; Imaginário, 1998:9). Há saberes, competências, experiências e saberes que Marques (2007:6-7) define como “*qualificações dispersas*” e que necessitam de ser valorizadas e reconhecidas socialmente por via da certificação, enquanto uma oportunidade e um direito democrático de acesso à educação (também citado por Correia, 2006:268). O reconhecimento das aprendizagens, decorrentes das experiências, passou a valorizar-se mais no decorrer das duas últimas décadas, sobretudo na Europa, no âmbito do Quadro das Políticas de “Aprendizagem ao Longo da Vida” (Canário, 2006:36; Pires, C. *et al*:2006:47).

(ii) a confirmação da importância e do valor dos diferentes contextos não formais e informais de aquisição, actualização de competências, saberes e aprendizagens, concomitantemente com aquilo que é realizado em contextos formais de aprendizagem. Desta forma, nos Centros o que se pretende “*é tornar visível as aprendizagens efectuadas fora dos contextos formais dos sistemas de ensino e formação*” (Cordeiro, 2007:185), sendo mais importante avaliar os resultados de aprendizagem alcançados e não tanto os caminhos (processos) ou os locais (contextos) onde se concretizam essas aprendizagens (Gomes *et al*, 2006:13; Pereira, Falcão & Mota, 1998:33).

(iii) os baixos níveis de escolarização que conduziram à necessidade de dar respostas à população adulta portuguesa.

(iv) o reconhecimento crescente da redução do valor social atribuído aos diplomas, em favorecimento de um novo modelo assente em conhecimentos e saberes mobilizáveis na acção (Canário, 2006:40-41).

3.3.1. O RVCC enquanto processo introspectivo e prospectivo

O processo realizado, no âmbito do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), assume a experiência como elemento formador e torna o processo não apenas retrospectivo mas, simultaneamente, prospectivo, enquadrado nos princípios metodológicos das Histórias de Vida e do Balanço de Competências, a abordar posteriormente (Gomes *et al*, 2006:47; Rico, 2007:63; Pires, 2007:11).

Através do processo, o adulto é “*convidado*” a participar numa viagem pela vida, por aquilo que fez, conheceu e aprendeu através da experiência vital na convivência com os outros, o trabalho e os amigos. Este processo retrospectivo é definido, na literatura, como uma “*re-apropriação pessoal*”,

reconhecendo-se a si mesmo e aos outros (Correia, 2006:269). Além da identificação daquilo que o sujeito aprendeu e adquiriu, através do processo de RVCC sinalizam-se, também, as potencialidades, “aquilo em que o adulto se pode vir a tornar ou a fazer” num futuro próximo. Nesta perspectiva, o ponto de partida é a ideia de “competência(s) incompleta(s), às quais é sempre possível acrescentar algo mais, num processo de (re)construção do sujeito” (Lages, 2006:468), como descrevemos, anteriormente e apresentamos na Figura 3:

Figura 3. Processo de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais



Baseado em: Santos Silva (2001b:58) e Pires (2007:12).

Vários autores, como Vendramini (2006: 667) e Correia (2006:268), que defendem o dispositivo RVCC como um direito individual que reconhece, socialmente, o que se aprendeu ao longo da vida, promove a igualdade de oportunidades e contribui para um reforço da cidadania. Reconhece-se que é essencial um dispositivo que garanta uma oportunidade de ver formalmente reconhecidos os saberes adquiridos até àquela data. Depois, caberá a cada um apostar na formação e na aprendizagem contínua, porque dela poderá depender uma parte significativa da qualidade de vida do processo de desenvolvimento de cada indivíduo. O RVCC e a Educação e Formação de Adultos “proporcionam a homens e mulheres, os meios que lhes permitem responder, de forma construtiva, a um mundo em constante mudança” (ANEFA, 2001:8).

O RVCC é tido como um passo fundamental para a elaboração de um percurso que permita, a cada indivíduo, certificar escolar e/ou profissionalmente, “...de modo a não ser obrigado a retomar o seu percurso de educação onde o deixou.” (Benavente, 2001:31; Trigo, 2001a:109).

O Reconhecimento formal/social dos adquiridos, já referido, é como que um impulso para o adulto, que, sentindo-se valorizado, decida continuar a apostar na sua formação ao longo da vida. Foi esta a finalidade prioritária que se estabeleceu, inicialmente (1999) aos Centros de RVCC. No âmbito de um processo de RVAE, valoriza-se o que o indivíduo foi adquirindo com base na experiência da sua vida e de trabalho, o que, em última análise, significa *“legitimar e certificar socialmente essas competências em termos de empregabilidade”* (Alonso et al, 2001:10). Não são as experiências que são reconhecidas e validadas mas aquilo que se aprendeu e adquiriu em termos de competências, em resultado da aprendizagem experiencial (Pires, 2007:7-8; Ministério da Educação et al, 2006:10; Duarte, 2006:617). No dispositivo de RVAE, o que se concretiza é *“avaliar e reconhecer no indivíduo os conhecimentos, as competências e a experiência adquiridas durante longos períodos e em diversos contextos, incluindo situações de aprendizagem não formal e informal.”* (Rico, 2007:49).

O reconhecimento das competências, por parte do sujeito, é gerador de **empowerment** porque torna o indivíduo capaz de transferir essas competências para outras situações e possibilita a oportunidade de cada um evidenciar o que sabe e as respectivas capacidades, o que é um factor essencial ao reconhecimento social. Gera-se um processo interactivo entre o reconhecimento de si (pessoal) e o reconhecimento social, porque se promovem mutuamente (Couceiro, 2002a:43-46).

O reconhecimento formal dos adquiridos experienciais é uma problemática complexa, porque também recente, sobretudo em alguns países (como Portugal, por exemplo) e que se tem vindo a consolidar, tanto na área do trabalho (empresas, instituições), como na área da educação e formação (centros de formação e escolas). É necessário reestruturar os sistemas de educação e formação, de forma a valorizar mais os resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) dos indivíduos e não tanto os meios e locais onde ocorre essa aprendizagem. Sob o ponto de vista empresarial, é necessário definir novas formas de trabalho e de produção, reconhecendo os locais de trabalho como espaços de *“re-construção”* permanente do mapa de conhecimentos e saberes dos indivíduos.

3.4. Os primeiros Centros de RVCC

A 11 de Dezembro de 2000, em Braga, decorre uma sessão solene de apresentação oficial dos primeiros Centros de RVCC³⁶. O sistema nacional

³⁶ Após 3 meses deste evento, ocorrido em Braga, realizou-se um Encontro Nacional sobre o Sistema de RVCC, no Centro de Formação Profissional do Seixal, em 8 de Março de 2001.

de RVCC concretiza-se, assim, numa rede de centros articulados entre si. Esta rede é, desde Novembro de 2000, constituída numa fase experimental, por 6 Centros-piloto (*centros em observação*) em todo o contexto nacional³⁷ (Melo, 2007:22; Ávila, 2008:277), como podemos observar no quadro seguinte (Araújo, 2001:41).

Quadro 8. Centros de RVCC “em observação” em Portugal, em 2000

Região	Designação do(s) Centros de RVCC
Norte	Associação Industrial do Minho (AIMinho)
	Associação Comercial de Braga (ACB)
	Associação Nacional de Oficinas de Projecto (ANOP)
Lisboa e Vale do Tejo	Escola Nacional de Bombeiros (ENB)
	Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) – Centro de Formação Profissional do Seixal
Alentejo	Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME)

3.5. Os Objectivos dos Centros de RVCC

Em 2001, os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) destinam-se a *“acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos que não possuem o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.”*³⁸

Estes Centros desenvolveram actividade ao nível do acolhimento e encaminhamento dos adultos para os processos de RVCC e para as ofertas formativas disponíveis, assim como ao nível do desenvolvimento local através do estabelecimento de parcerias com entidades públicas e privadas.

As entidades promotoras de Centros de RVCC eram, à data, acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades da ANEFA³⁹. Estas entidades promotoras, inicialmente surgem como entidades *“incubadoras”*, como nos referem Araújo (2001:41) e Leitão (2001:39), integrando as mesmas, *“obrigatoriamente, o registo nacional de entidades promotoras de educação e formação de adultos”* (n.º 6, do art. 3.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

³⁷ Cf. n.º 3, do art. 3.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

³⁸ Cf. n.º 1, do art. 2.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

³⁹ Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras de Centros RVCC constante do anexo I da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

Além do trabalho de cada Centro, pretendem-se criar estratégias que assegurem, entre a rede de centros *“a circulação de informação, a partilha e a interacção entre as equipas de cada Centro, as equipas da ANEFA e as equipas de consultores.”* (ANEFA, 2002a:12). Uma das prioridades da ANEFA foi disponibilizar, aos seus funcionários/colaboradores e também aos Centros, planos de formação com vista à produção de conhecimento e à sua transformação em projectos (Araújo, 2001:25).

3.6. As Funções/Actividades dos Centros de RVCC

Os Centros de RVCC, entre 200 e 2005, tendo por base os três eixos de intervenção (que serão descritos, posteriormente, no ponto 3.11.), asseguravam uma oferta diversificada de serviços, podendo identificar-se seis funções fundamentais definidas pela ANEFA (2002a): animação local, informação, aconselhamento, acompanhamento, formações complementares e provedoria.

Para dar resposta ao que se pretende nas três primeiras funções, cada centro deveria dispor de um dispositivo designado **Clube S@Ber+**. No âmbito do aconselhamento e orientação do adulto, a entidade promotora de um Centro de RVCC deveria, ainda, assegurar, enquanto entidade formadora ou através da consolidação de parcerias com outras entidades, a oferta de cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA), *“possibilitando uma melhor orientação dos adultos para percursos mais longos de formação ou directamente para o processo de reconhecimento de competências.”* (n.º 4, do art. 9.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro⁴⁰).

O animador local, uma das figuras previstas na constituição da equipa do Centro, desempenhava as funções de divulgação e a informação da actividade dos Centros de RVCC. Essa figura não existia em todos os Centros. A sua existência justificava-se, quando o director não estivesse em tempo integral ou se justificasse, efectivamente, a necessidade da sua existência. Caso não existisse essa figura, as suas funções eram assumidas por todos os elementos da equipa (ANEFA, 2002a:39).

No âmbito das **actividades e serviços dos Centros de RVCC**, distinguimos **dois domínios de intervenção** dos Centros de RVCC (Lages, 2006:471; ANEFA, 2002a:19):

a) nível do **MEIO**, no qual se distingue o interno (o próprio Centro) e o externo (comunidade local) onde se incluem as **actividades estruturantes**;

⁴⁰ Alterado pela Declaração de Rectificação n.º 20 – BD/2001, DR 261, SÉRIE I –B, de 10 de Novembro.

b) nível do **ADULTO** através do RVCC (**serviços de Reconhecimento, Validação e Certificação**).

Figura 4. Domínios de Intervenção do Centro de RVCC



Fonte: ANEFA (2002a:19).

O diagnóstico local é essencial para se compreenderem as necessidades das populações, assim como os seus interesses, devendo realizar-se a “radiografia” local a nível social e económico.

As redes e parcerias locais institucionais e operacionais contribuem para o funcionamento integrado dos Centros, além das que se possam desenvolver inter-centros. Estas estratégias de articulação locais, são ainda mais importantes num modelo de funcionamento em itinerância “que permita o acesso de todos os adultos aos serviços do centro”.⁴¹ As parcerias entre os Centros e as instituições locais são fundamentais, sendo referidas como “um espaço privilegiado de comunicação, de cooperação e de excelência no domínio do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências dos cidadãos portugueses...” (p.2)⁴². Entre os Centros também é importante “cultivar” essas redes, de acordo com Duarte (2004b:151) para que se possam traduzir em redes de proximidade, o que poderá contribuir para o que alguns autores designam de “comunidades de aprendizagem”.

⁴¹ Cf. n.º 5, do art. 3.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

⁴² ANEFA (2001b). *Carta de Qualidade dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Lisboa: ANEFA. pp.1-6.

A promoção e divulgação do Centro deviam assentar em estratégias activas e personalizadas, a nível institucional e do público-alvo (ANEFA, 2001:11-18). Na função de aconselhamento (elemento central do processo de RVC), os objectos eram a gestão das expectativas dos adultos e a realização de um acompanhamento individual (*Id. Ibid.*, p.27).

As formações complementares são percursos curtos de formação, de carácter residual, e são organizadas a partir daquilo que o adulto já validou, em confronto com o que consta no Referencial de Competências-Chave de Nível Básico (ANEFA, 2002a:33). Dessa forma, conseguir-se-ão atingir as competências exigidas e, desse modo, atingir a certificação num determinado nível.

Ao nível da **provedoria**, a mesma poderia ocorrer em 3 momentos possíveis:

1. quando o adulto não reúne condições para realizar um processo de RVCC e é orientado para ofertas de educação e formação do sistema educativo ou pelo sistema de formação profissional;
2. no final do Balanço de Competências, sendo orientado para realizar formações complementares;
3. após a conclusão do processo e obtenção do respectivo certificado, fase em que se apoiam os adultos na construção dos projectos pessoais futuros (ANEFA, 2002a:34).

3.7. O Plano Estratégico de Intervenção dos Centros de RVCC (PEI)

O modelo organizacional e de gestão dos Centros de RVCC estava (e continua a sê-lo) consubstanciado no Plano Estratégico de Intervenção (PEI) de cada Centro, para cada ano. Nele, são apresentados "*os indicadores de verificação que permitem a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas, (...)*" devendo "*contemplar a dinamização de parcerias e redes locais de funcionamento, bem como as acções de informação e divulgação que se propõe desenvolver.*"⁴³

O PEI deveria ser apresentado após a acreditação de cada Centro, assumia carácter anual e continha os objectivos, as actividades e os resultados que se propunha atingir. O PEI continha ainda o **orçamento de intervenção** "*tendo por suporte as despesas previsíveis de cada actividade e a gestão global do centro que irão suportar o respectivo pedido de financiamento.*" (ANEFA, 2002a:43).

⁴³ Cf. art.º 11, da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

Deveremos também referir a Carta de Qualidade dos Centros de RVCC, aprovada pela ANEFA, "*onde se estabelecem os valores e princípios que devem orientar e balizar as suas actividades e a sua articulação em rede*"⁴⁴ Em 2007 é publicada uma nova Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (Gomes & Simões, 2007).

3.8. O sistema de financiamento dos Centros de RVCC

A Rede Nacional de Centros de RVCC foi apoiada financeiramente pelo Estado Português e pela Comissão Europeia. Com esta última, foi negociado, em sede do III Quadro Comunitário de Apoio, a aplicação do Fundo Social Europeu, através da Medida 4/Acção 4.1 – Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridos ao Longo da Vida (Eixo 2 do PRODEP III). A rede de Centros foi co-financiada até 2006 pelo PRODEP III⁴⁵. A taxa de co-financiamento era de 100%, dos quais 75% suportado pelo Fundo Social Europeu (FSE) e 25% através da contrapartida pública nacional.

3.9. Caracterização da equipa técnico-pedagógica dos Centros de RVCC

A equipa de cada centro era constituída por elementos permanentes e não permanentes "*em número a definir, de acordo com o respectivo plano estratégico de intervenção, número de utilizadores e financiamento disponível em cada ano*" (cf. disposto n.º 4, do art. 11.º, Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

A equipa permanente era constituída por um Director, um Coordenador/Animador Local, Profissionais de RVCC e Pessoal de Apoio à Gestão Financeira e Administrativa. A equipa não permanente era constituída por formadores nas diferentes áreas de competência-chave e pelo(s) avaliador(es) externos⁴⁶ (ANEFA, 2002a:37). O perfil, habilitações, formação, funções e responsabilidades de cada um dos elementos eram definidos pela própria ANEFA (2002a:38-39).

⁴⁴ Cf. art. 12.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

⁴⁵ PRODEP III é o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, acordado com a Comissão Europeia e que vigorou no âmbito do III QCA, no período de 2000 a 2006.

⁴⁶ Individualidade designada pelos Centros de RVCC para participar no júri de validação, acreditado pela ANEFA. A partir de 2002, é realizado um concurso nacional para acreditação de avaliadores externos, de acordo com o Despacho n.º 13563/2002, de 15/06/2002.

O trabalho entre os elementos da equipa deveria pautar-se pela proximidade e, para isso, seria necessário promover estratégias de trabalho comuns e partilhadas, como a realização de reuniões (mensais) de forma a aferir os resultados, dificuldades, problemas e momentos de reflexão sobre o modelo organizativo do centro, de forma a melhorar a eficácia e a qualidade dos serviços prestados pelo centro (ANEFA, 2002:46).

O Director e o Coordenador/Animador Local podiam estar a tempo integral ou parcial; os Profissionais de RVCC e o Administrativo, em tempo integral, e todos os outros em tempo parcial.

Os Profissionais de RVCC enquanto responsáveis de tarefas como o acolhimento do candidato, definição do seu percurso, orientação do processo de reconhecimento de competências adquiridas através da construção do dossier pessoal e articulação com os formadores e avaliador externo, acumulavam em si uma diversidade de tarefas de natureza administrativa ou organizativa e as de acompanhamento, multiplicando os seus papéis ao nível das diferentes actividades desenvolvidas pelos Centros. Sendo um processo inovador, como referido anteriormente, estes profissionais confrontaram-se com elementos novos, como a certificação formal dos adquiridos experienciais, à luz de um documento base que se afasta da organização tradicional por conteúdos, organizado por competências-chave para (e da) vida (Duarte, 2006:616-618) e com recurso a metodologias (abordagens biográficas) também diferentes dos tradicionais métodos de avaliação.

Segundo Paul (citado por Duarte, 2006:620-621), o conceito de acompanhamento do adulto pode ser clarificado através do recurso a conceitos como *"tutoria"*, *"mediação"*, *"orientação"*, *"coaching"*, *"mentoring"* ou *"counselling"*, como que um *"caminhar com os adultos em processo"*. Boutinet (2002) refere a natureza paradoxal do conceito de acompanhamento, enquanto Pineau (2002) aponta dois pólos na prática de acompanhamento: o da profissionalidade e o da solidariedade.

O processo de *"acompanhar os adultos em processo emerge como a própria essência de ser profissional de rvcc..."* (Paul, citado por Duarte, 2006:618). Também Pires (2007:17)⁴⁷ concorda que os técnicos que acompanham o adulto têm *"um papel mediador, formativo, mobilizador de autonomia e de novas dinâmicas de aprendizagem"*. Cavaco (2006:264, citando Lhotellier, 2001:196) indica que o Profissional de RVCC é como um *"aliado do adulto"*, *"um facilitador, um passador (...), um emancipador"*.

Para conseguirem cumprir o seu papel, nomeadamente no uso da metodologia das histórias de vida, os Profissionais de RVCC devem ter uma visão

⁴⁷ Fonte: <http://sifso.fpce.ul.pt>, p.17, acedido em Agosto de 2008.

multidisciplinar, nomeadamente “*uma cultura científica muito mais vasta que a [a sua] disciplina de origem.*”. Dessa forma, conseguirão desenvolver diferentes formas de analisar e interpretar as situações que cada adulto lhes apresentassem e, dessa maneira, “*restituir à pessoa todas as dimensões do seu ser no mundo*” (Josso, 2004:18).

A par das qualidades e “*requisitos técnicos*”, como o domínio dos instrumentos de apoio, os técnicos que acompanham os adultos também devem ter qualidades humanas, essenciais ao acompanhamento que se deve fazer ao adulto como as capacidades de escuta e de valorização do outro e do que ele traz consigo, como nos refere Josso “*(...) é dar valor a tudo, de uma maneira sistemática*” (*Id., ibid., p.18-20*).

3.10. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico (RCC-NB)

Foi com o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal (criado em 1998) que se começaram a desenvolver esforços para a construção do Referencial de Competências-Chave.

O Referencial de Competências-Chave decorre de um contexto de valorização da aprendizagem ao longo da vida como um elemento crucial do desenvolvimento pessoal e da sociedade em geral. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como “*Educação: Um Tesouro a Descobrir*” (Delors, 1996), já acentua a importância dos 4 pilares da Educação ao Longo da Vida (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser). Surge o conceito de “*competências de vida*” ou “*competências-chave*” as quais possibilitam aos indivíduos, a mobilização e utilização dos saberes nas diversas situações. Salienta-se a necessidade de reconhecer os saberes que as pessoas foram adquirindo, e por isso, de criar um dispositivo de reconhecimento e validação dessas competências adquiridas ao longo da vida e no trabalho, e a sua certificação social.

Identificamos três pressupostos que estiveram na base da construção do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico: **(i)** o aprender ao longo da vida, **(ii)** os saberes, as competências e as aprendizagens que as pessoas vão adquirindo ao longo da vida e **(iii)** a necessidade de criar uma resposta que reconheça e valide esses mesmos saberes (Alonso *et al*, 2001:9-10; Gomes, 2006:14-15).

A propósito do conceito de competências de vida referido, lembremos Paulo Freire, um defensor pertinaz das mesmas, entendidas enquanto “*saberes de experiência feitos*”. Para Freire, aprender estava sempre associado ao contexto dos sujeitos, a quem “*pedia*” que conhecessem melhor a própria realidade. Aprender era isso mesmo “*conhecer o que já se sabe para poder ter acesso a novos conhecimentos.*” (Gadotti, 2006:202).

O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico sendo “*um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal*” (Alonso et al, 2001:10), está definido em termos de competências-chave a adquirir pelo adulto e surge, enquanto documento referencial, num “*quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida (...) uma base para o desenho curricular de educação e formação de adultos assente em competências-chave*” (...) *uma matriz articulada, em que umas competências nutrem e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e resolução de problemas de vida*” (Alonso et al, 2001:12-14, cit. por Amorim, 2006:34).

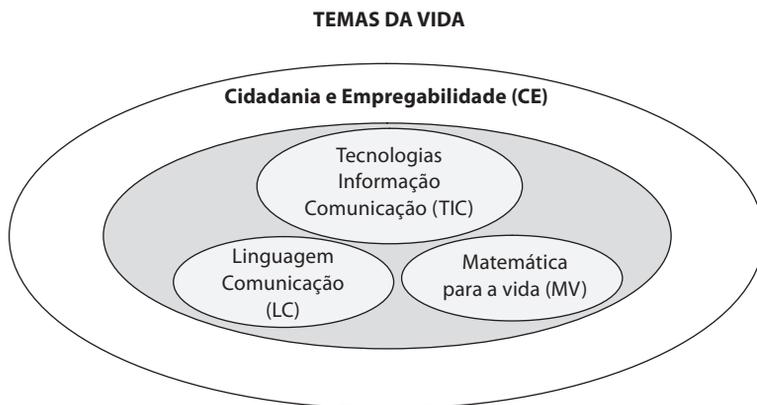
O Referencial de Nível Básico integra quatro áreas de competências-chave (Silva et al, 2002:55):

- (i) **Linguagem e Comunicação** (LC, ou seja, leitura, escrita e compreensão);
- (ii) **Matemática para a Vida** (MV, ou Literacia Numérica);
- (iii) **Tecnologias de Informação e Comunicação** (TIC, ou Literacia Tecnológica);
- (iv) **Cidadania e Empregabilidade** (CE, ou Literacia Comportamental e Técnica).

Entre elas, existe uma articulação horizontal e vertical (três níveis articulados verticalmente: B1, B2 e B3 (correspondentes ao 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, ainda que não se identifiquem com eles), estando organizadas em torno de *Temas de Vida* (Silva et al, 2002:55; Alonso et al, 2001:15), como se pode observar na Figura 5:

Figura 5. Desenho do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico

DESENHO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a educação e a formação de adultos - Referencial de Competências-Chave - nível básico



Fonte: Alonso *et al* (2001:19).

Há, ainda, uma área de conhecimento transversal designada *Temas de Vida* em que se reúnem temáticas socialmente relevantes (saúde, ambiente, tempo livre, etc...) e é com base nelas que se vai mobilizar o conhecimento necessário para a abordagem das competências-chave, sendo para esse efeito, realizadas diversas actividades.

O Referencial apresenta, para cada nível (B1, B2, B3), um total de 16 unidades de competência (4 por cada área), o que significa um total de 48 Unidades de aprendizagem ou de formação no Referencial (Alonso *et al.*, 2001). Focamos este aspecto para referirmos que os termos utilizados nestas novas respostas formativas para adultos, têm raízes históricas muito longínquas, tendo sido readaptados à nova realidade. É disso exemplo, o uso da expressão "*unidades de formação*" (PNAEBA, 1979:107) e dos "*temas integradores*" (Melo & Benavente, 1978:88). Quanto ao primeiro exemplo, na nossa opinião, ele congrega em si o sentido actual de unidades de competência e temas de vida. Embora tratemos aqui de processos de reconhecimento e validação de competências, vale a pena lembrar que o Referencial citado é também utilizado nos percursos formativos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Básico. Posto isto, faz todo o sentido retomar a definição de formação de 1979, que "*não deve ser limitada no tempo nem a um lugar. Ela é permanente. O tempo da formação deverá ser ditado pelas necessidades das pessoas e dos grupos. (...) E os conteúdos de formação (sempre em função de uma situação concreta), deverão ser organizados em unidades de formação.*"

O segundo exemplo, denominado “*temas integradores*” pelo que já foi referido, associa-se aos temas de vida que também são integradores e escolhidos pelos adultos, tal como nos descrevem Melo & Benavente, nas actividades de animação e educação popular de cariz associativo que já se realizavam 25 anos antes (1976) do aparecimento deste Referencial (ANEFA, 2001).

A área de LC implica “*a leitura e a interpretação da realidade*”; em TIC, o domínio das tecnologias é condição essencial na sociedade da informação e do conhecimento; CE é a área “*mais abrangente e transversal*” e MV é uma área orientada para a resolução de problemas, em estreita articulação com as restantes áreas (Amorim, 2006:36-37). As áreas de LC, MV e TIC são áreas instrumentais, enquanto a CE é uma área abrangente, transversal e, como nos refere Alonso *et al* (2001:97), “*expressiva*” por se relacionar com “*atitudes, comportamentos, valores*”.

A flexibilidade é uma das características do documento que serve de base a todo o trabalho de reconhecimento e validação das competências do adulto, respeitando-se, assim, os percursos, os ritmos e as necessidades dos adultos nos seus contextos de vida.

O Referencial de Competências-Chave de Nível Básico foi operacionalizado, numa primeira fase, nos 6 Centros de RVCC e nos 13 Cursos EFA, alargando-se, posteriormente, a sua utilização. Desde a sua publicação, até agora, já sofreu algumas alterações/ajustamentos nas áreas de conhecimento e ao nível da validação de competências-chave em Língua Estrangeira (LE) (Gomes, 2006:13).

3.11. Os Eixos de Intervenção dos Centros de RVCC

No que se refere às actividades e serviços que os Centros de RVCC (2001) desenvolviam junto do adulto, distinguimos 3 eixos de intervenção: (1) o eixo de **reconhecimento**, (2) o eixo de **validação** e (3) o eixo de **certificação**.

3.11.1. O Eixo do Reconhecimento – a Abordagem Biográfica/Histórias de Vida

O eixo de reconhecimento de competências é o “*processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas e que se consubstancia no conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências...*”⁴⁸ Desenvolve-se, essencialmente, através das funções de

⁴⁸ Cf. n.º 1, art. 6.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

informação, aconselhamento e acompanhamento do adulto (na fase em que os Centros eram designados Centros de RVCC). Realiza-se no âmbito de uma metodologia de Balanço de Competências (BC) desenvolvido em três fases: envolvimento inicial, investigação/exploração e conclusão.

O adulto é acompanhado num processo de reflexão sobre as competências que adquiriu ao longo da vida por via das experiências “*quer em contextos formais de aprendizagem e trabalho, quer em contextos informais e não formais*”, as quais são transferíveis a outras situações (ANEFA, 2002a:30; Presse, 2006:642). São realizadas várias actividades, com recurso a instrumentos de mediação (DGFV, 2004), que sustentaram os primeiros processos de RVCC, de nível básico, realizados.

Estes instrumentos são entendidos como recursos estratégicos para a identificação dos indícios e das evidências das competências de vida do adulto, os quais são reconhecidas e validadas ou certificadas a partir do Referencial de Competências-Chave (RCC). Assim entendidos, esses instrumentos gerem o Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) face ao Referencial, constituindo uma ponte entre as experiências de vida do adulto e o RCC. A fase do reconhecimento de competências, traduzidas e espelhadas no dossier pessoal do adulto, é da responsabilidade do Profissional de RVCC (ANEFA, 2002a:30).

O Balanço de Competências (BC) é um dispositivo que suporta o processo de reconhecimento e validação de competências. Após o BC, o indivíduo, caso evidencie todas as competências-chave, é certificado. Caso contrário, é-lhe sugerida a realização de formação complementar.

A abordagem da história de vida do adulto e o balanço de competências assumem um papel importante, não só no reconhecimento daquilo que o sujeito já adquiriu, como na construção do projecto de vida. É um processo dinâmico em que ocorre a identificação de aprendizagens que geram competências, as quais se renovam no decorrer deste processo. Na construção do dossier pessoal, o adulto toma consciência de si, ao identificar competências esquecidas, ou não consciencializadas e, por isso, nunca valorizadas por si e pelos outros (Silva *et al* Orgs., 2002:47-48).

O conceito de reconhecimento é, de acordo com Couceiro “*o duplo processo através do qual, emocionalmente e simultaneamente, uma pessoa se liberta e se liga a outros*” (DGFV, 2002:8). A mesma autora, apresenta-nos, de acordo com Axel Honneth⁴⁹, três modelos de *reconhecimento intersubjectivo*: **(i)** o amor (*segurança emocional e confiança em si mesmo*); **(ii)** o direito (*valorização da cidadania do indivíduo*) e **(iii)** a solidariedade (*experiência ligada à estima social*) (DGFV, 2002:8-9).

49 Sucessor de Habermas na Universidade de Frankfurt.

O reconhecimento de competências está associado a uma tomada de posição do adulto – processo de **consscientização** na perspectiva de Paulo Freire (1970) sobre aquilo que fez e sabe, descrevendo, de forma crítica, a realidade. Esta situação é também traduzida por outros autores (anglo-saxónicos) com a expressão **empowerment**, que se poderá traduzir como tornar-se/sentir-se mais capaz de transferir essas competências para outras situações, um reforço do poder para agir (Amorim, 2006:26; Couceiro, 2002a:43; DGFV, 2002:8). No âmbito da metodologia utilizada no processo de RVCC (Histórias de Vida) ocorre precisamente esse processo de conscientização. É através da reflexão que a vivência se torna experiência, ficando a descoberto o potencial formador do adulto (Couceiro, 2002b:31). Os técnicos que acompanham o adulto devem “*saber estabelecer uma relação empática com os formandos*”; para, parafraseando Luísa Cortesão, conseguir “*provocar alguma (trans)formação nas suas vidas*”(Antunes, 2005:42).

De acordo com Cavaco (2006), o processo de reconhecimento integra duas componentes: a individual e a social. A primeira componente decorre do facto de o indivíduo reconhecer em si mesmo saberes, competências e aprendizagens (“*rememoração da experiência de vida*”); a segunda, porque esses saberes e experiências são reconhecidos à luz de um Referencial de Competências-Chave e pelo avaliador externo em sede do Júri de Validação (actualmente este Júri assume outra designação).

- A Abordagem Biográfica/ Histórias de Vida

“...procuo esquecer o modo de lembrar como me ensinaram (...) desembrulhar-me e ser eu...”

Fernando Pessoa (heterónimo Alberto Caeiro)

No contexto das metodologias que se centram na pessoa (*personalização*, como nos é referido por Pires, 2007:14⁵⁰), destacamos o Portefólio, as abordagens biográficas (Leitão, 2002:17)⁵¹ e as histórias de vida, como nos são apresentadas por Pineau (1980) e por Pineau & Le Grand (1993, cit. por Cavaco, 2002), ao identificarem diferentes tipos de narrativas. Este tipo de abordagens, utilizadas na fase do reconhecimento de competências, é também tido como metodologia de investigação (Cavaco, 2002:41-43) e de formação (Josso, 2004:16; Couceiro, 2002a:42).

⁵⁰ Pires in <http://sifiso.fpce.ul.pt>. p.14, acedido em Agosto de 2008.

⁵¹ Na linha de pensamento de Christine Josso, considera-se história de vida a narração que se faz sobre a globalidade da vida e a abordagem biográfica à narração realista tendo como contexto a globalidade da vida, mas centrada numa problemática específica (reconhecimento).

Pierre Dominicé⁵² refere que, no âmbito da Educação de Adultos, tem aparecido uma variedade de abordagens biográficas, na qual se destacam as histórias de vida, que permitem valorizar os espaços e experiências de aprendizagem formais e não formais (Dominicé, 2000:34-35). O mesmo autor refere, ainda, que a **abordagem biográfica** encontra as suas raízes nos trabalhos desenvolvidos pela Escola de Chicago e na sociologia “*militante que marcou a Polónia da Segunda Guerra Mundial*” (Dominicé, op.cit, p.70., referindo-se a D. Bertaux, 1976), implicando “*uma relação nova do investigador com o seu objecto de investigação*” (Dominicé, 1997:70).

A especificidade da abordagem biográfica reside no facto de provir de várias fontes disciplinares, o que lhe dá “*uma legitimidade e uma fonte multiforme de inspiração*” (Dominicé, 1997:71). Atendendo à necessidade de se construir uma abordagem biográfica que respeitasse os princípios e objectivos da Educação de Adultos, Dominicé (1997) e Pineau (1980) definiram uma orientação metodológica que apelidaram de **biografia educativa**. Analisando o sujeito em formação e relacionado isso com uma metodologia de avaliação (Dominicé, 1997:72), a biografia educativa também foi pensada “*como um instrumento de avaliação formadora, na medida em que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e auto-regulações que dele resultam para o seu processo de formação.*” A biografia educativa, entendida por Pineau, situa-se no princípio de autoformação presente na Educação Permanente (Dominicé, 1997:73):

“...ao mesmo tempo que serve de revelador do grau de apropriação do processo de formação, contribui para reforçar as possibilidades de apreensão deste processo. Então, a abordagem biográfica tem a sua origem num processo educativo, não constituindo apenas uma orientação metodológica (...) a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico.”

No âmbito das **Histórias de Vida**, o indivíduo elabora uma reestruturação da sua vida (Cavaco, 2002:45; Garcia & Serralheiro, 2005:173) na qual “*a memória filtra e selecciona o que o narrador conta que marcou de algum modo a sua existência.*” (Lages, 2006:476). Esta “*representação das experiências*”, no contexto das histórias de vida, leva a que alguns autores optem por falar antes em **abordagem experiencial**, pois é a partir das experiências dos adultos que se vão construir as narrativas e a construção dos portefólios “*a narrativa experiencial serve de base a um inventário de capacidades e competência*” (Josso, 2002: 20-21).

52 Presidente da ASIHVIF (International Association for Life History Applied to Adult Education), cujo trabalho tem contribuído para o aparecimento e divulgação das abordagens biográficas.

Cada indivíduo apresenta um conjunto de circunstâncias, que, mesmo iguais a outros, constituirão sempre situações personalizadas, como sublinha Esteban (2005:173), *“pois cada sujeito pode representar de modos muito diferentes as suas experiências e utilizá-las também de formas variadas na produção do seu presente”*. Está aqui um aspecto essencial para se compreender a utilização e a importância das Histórias de vida no âmbito dos processos de RVCC.

As Histórias de Vida, na perspectiva de Pineau (citado por Nóvoa, 1997:68) são um **método de investigação-acção** *“que procura estimular a auto-formação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma maior implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e colectiva.”*

Nas Histórias de Vida, o indivíduo assume o papel central e *“ocorre uma construção de projecto pessoal, profissional e social”* (Lages, 2006:477). Há outros autores que referem a forte individualização nestes processos (Cavaco, 2002:46; Couceiro, 2002a:42; Dominicé, 2000:10; Gomes et al, 2006:29; Antunes, 2005:41). As Histórias de Vida surgem como *“dispositivo integrador”*, pois, através delas, interligam-se e associam-se saberes e aprendizagens a determinados contextos em que tiveram lugar (amigos, trabalho, associativismo, escola) (Sarmiento & Ferreira, 2006:333-334), uma vez que, para Josso (2002:21), as histórias de vida *“abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras na sua dinâmica própria”* (Gomes et al, 2006:29).

O método autobiográfico parte das histórias de vida e, nele, os indivíduos reflectem e analisam, minuciosamente, aquilo que foi mais importante e que teve uma consequência na sua aprendizagem e na *“construção da sua individualidade.”* (Antunes, 2005:42). A abordagem biográfica/história de vida ajudam também a clarificar a relação do adulto com o saber e o conhecimento (Leitão, 2002:17; Dominicé: 2000:55). Dominicé, referindo-se a outros autores (Schön, 1987, Smith and Associates, 1990), afirma que os adultos *“reflectindo sobre as suas experiências de vida podem efectivamente ficar a conhecer o que aprenderam e como é que isso decorreu.”* (2000:9).

As Histórias de Vida são diferentes das abordagens autobiográficas, sendo que estas últimas são um meio de recolha de informação, não devendo ser consideradas *“no sentido das histórias de vida, ainda que se aproxime delas”* (Gomes et al, 2006:29). É o Balanço de Competências, enquanto instrumento metodológico, que serve de base à abordagem (auto)biográfica (Rico, 2007:62). É uma prática de origem francesa que, em Portugal, emerge nos anos 90 do século passado, sendo um *“dispositivo fundado na postura participativa e comprometida de um sujeito na tomada de consciência (...) do seu património pessoal de competências...”* (Rico, 2007:60).

A realização de um processo de RVCC, nomeadamente a partir do processo de Balanço de Competências, implica, por parte do adulto, a construção do Dossier Pessoal (DP). Uma revisão da literatura permite-nos verificar que já se registaram experiências anteriores, com recurso ao uso do Dossier Pessoal, como nos referem Melo & Benavente (1978:49). Nas Associações de Educação Popular de 1975 e 1976, são identificadas experiências que recorreram ao uso do Dossier Pessoal. À data, os monitores, ao serviço nas actividades de educação de adultos (alfabetização), orientavam os adultos na elaboração de trabalhos para o seu dossier pessoal, o que se assemelha ao processo de construção do Dossier Pessoal, em sede de processo de RVCC. Esse instrumento de trabalho passou também a constituir-se como elemento essencial na avaliação⁵³, referindo-se o seguinte: "*Pudemos ver os cadernos e quadros de composição frases-fotos, elaborados a partir de diversos temas ligados à sua própria vida e aos seus interesses. Foi precisamente porque este instrumento de trabalho-dossier construído por cada participante (...) um papel essencial na avaliação.*" (Melo & Benavente, 1978:49).

O "*Portfolio assessment*", como nos refere Nunes (1999:48-49), é algo bastante usual nos sistemas educativos anglo-saxónicos. No nosso país, o Dossier Pessoal é, de acordo com o mesmo autor, utilizado, há bastante tempo, no campo das artes. Mas, é a partir da década de 90 do século XX que se afirma e consolida a construção do Dossier Pessoal, enquanto metodologia de trabalho e de avaliação nos processos de RVCC.

O uso deste instrumento, cada vez mais presente, sobretudo nas práticas de educação e formação de adultos com recurso ao balanço de competências, conduz-nos a considerar uma "*sociedade do dossier*", por oposição à "*civilização do diploma*", procurando-se "*envolver o sujeito na constituição de uma carteira pessoal dos saberes em uso, reunindo provas desse itinerário*" (Castro, 1998:21). Nos sistemas de reconhecimento dos adquiridos do Canadá (Québec) e da maior parte dos países que têm nos respectivos sistemas de educação e formação estes dispositivos, o portefólio é uma das principais metodologias utilizadas em diversos contextos (educativo, profissional, privado, associativo), ao invés de outros como a Espanha e Alemanha, que optam por dispositivos baseados na realização de exames (Pires, 2005:553-554).

O dossier é construído pelo adulto, com o apoio dos elementos da equipa, num trabalho de articulação entre os elementos que a constituem. É um "*instrumento de auto-formação, auto-avaliação e de auto-orientação*" (Silva et al, 2002:48-50), pois o adulto irá demonstrar e registar, através do mesmo,

53 Cf. art. 4.º da Portaria n.º 419/76, de 13 de Julho.

que possui as competências necessárias para atingir um determinado nível de certificação. É um retrato /relato daquilo que as pessoas são e fizeram ao longo das suas experiências e com as quais adquiriram competências. A mesma opinião é partilhada por Warschauer (2006:807), que entende o dossier (utilizando o conceito *portefólio*) num duplo sentido: como “*registo das aprendizagens realizadas*” e como “*oportunidade formativa*” e um instrumento que traduz “*o seu percurso de vida, (...) é um meio de parar, lembrar, reunir elementos de todo um itinerário existencial.*” (DGFV, 2002:7).

O dossier integra diversos tipos de saberes e aprendizagens, tendo como base a individualidade, quer dos percursos, quer na organização do dossier. Neste contexto, Perrenoud (2000) fala da aplicação de uma “*pedagogia diferenciada*” em sede destes processos de RVC (Lages, 2006:473; Warschauer, 2006:807-810; Gomes *et al*, 2006:36). É necessário ter, como base, alguns princípios fundamentais na elaboração de um instrumento desta natureza. Villas Boas (1994, citado por Warschauer, 2006:807) definiu alguns - nomeadamente no contexto escolar, junto de alunos e professores - que podem ter, na nossa opinião, interesse na temática em causa. Assim, o dossier deve ser sempre elaborado pelo próprio indivíduo, basear-se na sua própria reflexão, na criatividade e assumir-se um processo de auto-avaliação e de autonomia. Não deve ser entendido como uma compilação de documentos desfasados, mas sim daqueles que estejam relacionados com aprendizagens significativas.

O termo Dossier Pessoal tende a ser substituído pela noção de Portefólio o que, em Portugal, se tornou particularmente presente com a implementação dos processos de RVCC de Nível secundário. É um “*documento que se articula e decorre do BC. (...) É representativo do processo e do produto de aprendizagem.*” Na opinião de Sá-Chaves (2005:10, cit. por Gomes *et al*, 2006:36), o conceito de portefólio é “*mais do que dossiê*”. Este último representa “*uma racionalidade, redutora, simplista, de cariz tecnicista e instrumental*”. O Portefólio baseia-se numa perspectiva de aprendizagem assente num processo de “*investigação/acção/formação*”. A construção do Portefólio implica um trabalho profundo de reflexão e de “*interiorização*”. Não é um instrumento neutro, porque é construído a partir e com base nas histórias de vida dos indivíduos, não sendo exequível, a utilização de “*uma técnica aplicada de forma mecânica e de visão utilitarista*”. É um meio para se atingir um fim [avaliação e certificação] e não um fim em si mesmo (Nunes, 1999:50).

Gomes *et al* (2006:37) apresentam-nos a **distinção entre Dossier Pessoal e Portefólio** do seguinte modo:

Quadro 9. Distinção entre Dossier Pessoal e Portefólio

Dossier Pessoal	Portefólio
Os trabalhos não representam o percurso do candidato.	O portefólio retrata o percurso de aquisição de competências do candidato.
Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas estipuladas.	Os elementos a inserir são escolhidos de acordo com critérios predeterminados e acordados entre candidato, técnicos de RVC e formadores.
Os elementos recolhidos não são necessariamente representativos das competências dos candidatos.	Os elementos escolhidos representam, de forma clara as competências adquiridas pelo candidato.
Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo.	Os elementos são escolhidos, de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação.
O candidato não faz reflexões, nem estabelece objectivos, desafios, ou estratégias para a sua própria aprendizagem.	O candidato produz reflexões e estabelece objectivos, desafios e estratégias.
Não há uma ligação entre os diferentes trabalhos.	Existe uma ligação entre os diferentes trabalhos. A reflexão sobre desafios estabelecidos previamente é obrigatória.
O dossiê é um arquivo morto.	O portefólio é um documento de avaliação em constante reformulação.

Fonte: Gomes (Coord., 2006:37).

O **portefólio** (dossier pessoal) é também entendido como um **instrumento de conscientização**, através do qual, o indivíduo no seu processo de construção, toma consciência daquilo que sabe, viveu, reflectiu. É um **processo de autoformação** (Pineau,1998) e, ao mesmo tempo, de **pesquisa-formação**, quer para os indivíduos, quer para quem os acompanha, pois é necessário um acompanhamento próximo durante a construção do portefólio (Warschauer, 2006:807-810;Melo & Benavente, 1978:119).

3.11.2 O Eixo da Validação – Organização da Sessão de Júri

O eixo de validação de competências “é o acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada e que se consubstancia no conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências adquiridas ao longo da vida”⁵⁴. Este acto decorre numa sessão de júri de validação a constituir pelos elementos da equipa do Centro e um elemento externo (o avaliador externo), devidamente acreditado pela ANEFA.

⁵⁴ Cf. art. 7.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

Caso o adulto não detenha as competências exigidas no Referencial, poderá ser encaminhado para formações de curta duração disponibilizadas pela equipa do Centro (formação complementar), *“que possibilitem a conclusão de percursos certificáveis”* (ANEFA, 2002a:33).

Nico, B. (2006) remete-nos a sua análise para a existência de três vértices no processo de avaliação de competências:

(i) O primeiro vértice é a **atitude favorável do indivíduo face a si e aos outros**. Reconhecer e validar competências que são descobertas por si e pelos outros, contribui para aquilo que o autor designa *“nova leitura do seu percurso vital”* (Id., *Ibid.*, p.311).

(ii) O segundo vértice é a **busca do positivo**, pois o que se procura é aquilo que o indivíduo sabe e foi capaz de adquirir através da experiência, esforço e trabalho diários *“identificar o positivo é um exercício pouco frequente nas vidas de quem não teve grandes oportunidades de aprender em ambientes formais.”* (Id., *Ibid.*, p.312). Por conseguinte, o indivíduo estará mais disponível para valorizar as suas decisões, saberes e capacidades.

(iii) O terceiro é aquilo que define como **metamorfose pessoal**, pois o processo de RVCC é um *“percurso revelador das múltiplas dimensões da vida de cada indivíduo”*, abrindo-se novas perspectivas e vontades para encetar projectos, pois *“novos corredores de desenvolvimento profissional ficam disponíveis”* (Id., *Ibid.*, p.313).

- Organização da Sessão de Júri de Validação⁵⁵

A avaliação do processo realizado pelo adulto é realizada em sede de um Júri de Validação constituído pelos formadores das áreas de competências-chave definidas no Referencial, pelo(s) Profissional(ais) de RVCC que acompanhou(aram) o adulto e por um avaliador externo. O avaliador externo é uma individualidade escolhida pelo Centro, devidamente acreditada para tal, pela entidade que gere o sistema (em 2001, a Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos; em 2002, a Direcção Geral de Formação Vocacional e, em 2006, a Agência Nacional para a Qualificação, I.P.).

O adulto apresenta à equipa o respectivo portefólio e o pedido de validação de competências. Ambos são acompanhados de uma síntese avaliativa realizada pelos Formadores e pelos Profissionais acerca das competências reconhecidas e validadas no dossier. O avaliador terá acesso a todas estas informações antecipadamente, de forma a organizar a sessão e conhecer cada um dos processos.

⁵⁵ Actualmente esta sessão designa-se por “Júri de Certificação”.

Para Dias (2006:5), *"o Júri de Validação é um órgão colegial, devendo a sua actuação estar norteada pelo cumprimento dos princípios gerais que norteiam o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Deste modo, os membros do Júri articulam o seu trabalho de modo a ter acesso a toda a documentação relativa ao pedido de validação, permitindo deste modo a análise preliminar das informações relevantes para a tomada de decisão do Júri."*, cabendo-lhe o papel de dar *"pistas para a construção, por cada Adulto, do seu processo educativo, no seu tempo educativo"* (Id. Ibid.:6).

O avaliador é um mediador, na opinião de Dias (2006:7), estabelecendo a ponte entre *"o Adulto, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a sociedade em que estamos integrados. Sendo mediador, o Avaliador Externo tem a obrigação de reforçar a auto-estima do Adulto, apontando as vias pelas quais ele deve assumir-se como pessoa em permanente processo auto-criativo."*

Através do processo de RVCC, os diferentes intervenientes assumem um papel importante na (re)definição dos percursos de vida dos adultos e o reconhecimento dos adquiridos, permite desenhar aquilo que é necessário para dar continuidade à formação e qualificação. Cada adulto tem a possibilidade de se conhecer, de saber *"aquilo que é, o que vale"* e o que pode *"vir a ser"*.

Nico, B. (2006:311) reforça a ideia de construção de projecto através da realização de um processo de RVCC, na medida em que o mesmo desencadeia nos indivíduos *uma "(...) extraordinária capacidade de reinterpretar o passado e reconstruir os projectos de futuro,..."*

3.11.3. O Eixo da Certificação

O eixo de certificação de competências *"é o processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e que constitui o acto oficial de registo das competências"*⁵⁶

Em resultado deste processo de validação completa das competências contidas no Referencial de Competências-Chave da ANEFA, relativamente às quatro áreas de competências-chave e aos Níveis B1, B2 ou B3 (actualmente também alargado ao nível secundário), o mesmo era registado na Carteira Pessoal de Competências-Chave⁵⁷ e emitido um Certificado legalmente equivalente aos diplomas dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

⁵⁶ Cf. art. 8.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

⁵⁷ Carteira Pessoal de Competências-Chave – modelo n.º 1705 da Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

A Carteira Pessoal era individual e constituía um elemento importante de “*avaliação para os empregadores*” e de “*auto-avaliação individual do trabalhador*” (Castro, 1998:20) no sentido de ele próprio ter a percepção clara e sempre presente daquilo que já sabe e demonstrou, como daquilo que poderá vir a desenvolver que o torne uma pessoa mais qualificada face às exigências sociais e do mercado de trabalho. O pressuposto de que cada indivíduo deve possuir uma carteira devidamente alargada e permanentemente actualizada, para isso deve saber aproveitar “*a teia de oportunidades de aprendizagem complementar e desenvolvimento pessoal*” (Turner, 2001:84).

Os Centros de RVCC organizavam o processo com o adulto percorrendo os três eixos apontados e, para isso, recorriam ao uso de diversos instrumentos, os quais apoiavam a construção de produtos (ANEFA, 2002a:16), conforme se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 10. Eixos do Processo de RVCC

Eixos	Instrumentos	Produtos
Reconhecimento	Ficha de inscrição/candidatura	Registo Biográfico
	Documentos que possibilitem a identificação das competências	Dossier Pessoal de Competências (portefólio) Pedido de Validação de Competências
Validação	Pedido de Validação de Competências Dossier Pessoal de Competências	Dossier de Candidatura
Formações complementares	Referencial de Competências-Chave	Termo
Certificação	Termo	Carteira Pessoal de Competências Certificado

Fonte: Leitão (Coord., 2002a:16).

Até 2005, todos os registos do adulto, nas diferentes fases do processo de RVCC, eram realizados em impressos próprios, modelos exclusivos da Imprensa Nacional-Casa da Moeda⁵⁸. A homologação dos certificados foi feita pela ANEFA e, mais tarde, pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), sendo equivalentes aos emitidos pelo Ministério da Educação. Actualmente, esta carteira foi extinta e, em seu lugar, criou-se a **Caderneta Individual de Competências**, onde se registam as competências adquiridas ou desenvolvidas pelo indivíduo ao longo da vida, referidas no Catálogo Nacional de Qualificações. A Caderneta Individual de Competências

58 Cf. Art.10.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

*“é um documento oficial, pessoal, intransmissível e facultativo, permitindo aos indivíduos apresentar e comunicar de forma mais eficaz as formações e competências que foram adquirindo ao longo da vida, bem como permite aos empregadores apreender de modo mais fácil a adequação das competências dos candidatos aos postos de trabalho.”*⁵⁹

Nota final

Em síntese, neste terceiro capítulo, conhecemos a génese do dispositivo de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais que, em Portugal, viria a assumir a designação de RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Estávamos no ano de 2000, quando, a título experimental, se criaram os primeiros seis Centros de RVCC em Portugal. Mais tarde, essa rede foi sendo alargada a um conjunto de instituições que, cumprindo os requisitos, foram sendo acreditadas para esse efeito.

Com base na metodologia que é utilizada nos Centros, assente nas histórias de vida dos candidatos, o processo de RVCC desenvolve-se em duas dimensões com o apoio de técnicos e formadores: a introspectiva (o adulto recorda o que fez e aprendeu, identificando as aprendizagens significativas com recurso ao Balanço de Competências) e a prospectiva (novos projectos de vida que, a partir dali, se podem construir e concretizar). A caracterização efectuada diz respeito a um período de funcionamento dos Centros de RVCC, entre 2000 e 2005.

No próximo capítulo, referiremos o alargamento desta rede inicial de Rede de Centros, em todo o país, decorrente de novos princípios e objectivos inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades.

CAPÍTULO 4

A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

“Dos actuais activos cerca de 3.500.000 apresentam um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário; 2.600.000 apresentam um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano.”⁶⁰

Devido às mudanças ocorridas no âmbito dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), após o período de 2005, entendemos que seria importante caracterizar a evolução e mudança introduzidas nos Centros de RVCC, a partir desse ano, com o lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades. Nesta, num dos seus dois Eixos - dos Adultos – inseriram-se os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (actuais Centros Novas Oportunidades). Os Centros passaram a assumir novos objectivos e funções; as equipas foram redimensionadas, no número e papéis a desempenhar; foi lançado o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, de Nível Secundário e foram disponibilizados sistemas de financiamento e de registo/monitorização dos processos desenvolvidos e da actividade dos Centros, na sua generalidade.

4.1. Os Eixos/objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades

A Iniciativa Novas Oportunidades é apresentada em Setembro de 2005, na Assembleia da República, numa estratégia conjunta de dois Ministérios – Educação e Trabalho e Solidariedade Social – que assumiram a finalidade de inverter os níveis de qualificação da população portuguesa jovem e adulta. Assim, foram definidas medidas específicas por dois eixos fundamentais: o dos jovens e o dos adultos. A qualificação dos portugueses passa a considerar-se como um desígnio nacional. Esta iniciativa visa alterar os níveis de qualificação dos portugueses até ao nível secundário, que passa a ser considerado o referente mínimo de qualificação da população portuguesa.

⁶⁰ Fonte: www.novasoportunidades.gov.pt, acedido em Dezembro de 2008.

Este objectivo “*é assumido pela Comissão Europeia que define ter, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade, na União Europeia, com o equivalente ao ensino secundário*” (Ministério da Educação *et al*, 2006:6). Também a OCDE coloca toda a sua atenção e esforço na matéria de qualificação das pessoas, cujo investimento se traduz numa aposta no potencial/capital humano, enquanto benefício individual (melhoria condições de trabalho, de vida em geral) e colectivo (contributo a nível económico, social e cívico).

No **Eixo dos Jovens**, destaca-se o objectivo de inverter a tendência do aumento do número de jovens que não conclui o ensino secundário e, simultaneamente, a valorização das aprendizagens deste nível de ensino. Pretende-se alargar substancialmente a oferta dos cursos profissionalmente qualificantes, ao nível do 12º ano, bem como alargar o ensino profissional às escolas secundárias da rede pública, prevendo-se que, em 2010, todas integrem esta oferta.

No **Eixo dos Adultos**, o objectivo principal é elevar os níveis de qualificação de base da população adulta através da realização de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas, à luz do Referencial de Competências-Chave, e da estruturação e disponibilização de oferta de formação profissionalizante para os pouco ou menos escolarizados. Além da expansão destas ofertas, pretendem-se criar condições que permitam, por parte dos adultos, a sua frequência, sobretudo, daqueles que se encontram inseridos no mercado de trabalho. Os objectivos serão alcançados através de medidas específicas (Ministério da Educação *et al*, 2006:20-21) apresentadas, em 2005, nomeadamente:

(i) Reforçar a oferta de cursos profissionalizantes para adultos (ao nível do 9º e do 12º ano), de forma a abranger, nestes percursos, cerca de 350.000 adultos, ao longo do período de vigência da Iniciativa;

(ii) Aumentar a oferta de Cursos EFA, reorganizando-se o modelo de funcionamento do Ensino Recorrente, possibilitando “*a construção de percursos formativos mais ágeis e flexíveis*” e garantindo respostas adequadas de nível secundário que permitam o prosseguimento de estudos;⁶¹

(iii) Apostar na procura da formação por parte dos adultos, para os quais se prevê realizar ao longo da vigência da iniciativa, campanhas de informação e sensibilização nos meios de comunicação social, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;

(iv) Possibilitar o acesso à formação, por parte dos activos empregados (envolvendo as empresas) e da população em geral, apostando no desenvolvimento de itinerários de formação modulares, no alargamento

61 Fonte: www.novasoportunidades.gov.pt, acedido em Dezembro de 2008.

das possibilidades de formação em horário pós-laboral e na negociação com os Parceiros Sociais, *"de forma a viabilizar o acesso e participação dos activos empregados, nomeadamente à formação de base"*⁶²;

(v) Alargar a rede de Centros de RVCC, de modo a atingir 500 Centros em 2010;

(vi) Alargar, ao nível do ensino secundário, o referencial de competências-chave a ser aplicado nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e também nos cursos de Educação e Formação da Adultos, a partir do início de 2006;⁶³

(vii) Garantir que, até 2010, mais de 650.000 pessoas obtenham uma certificação de competências;

(viii) Implementar um Sistema de Certificação de Qualidade, evoluindo, assim, o Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras;

(ix) Criar condições de igualdade de oportunidades para todos, através da criação de seis Centros, com âmbito de intervenção nacional, que garantam *"a adequação do atendimento prestado às necessidades específicas das pessoas com deficiência"*⁶⁴

4.2. De Centro de RVCC a Centro Novas Oportunidades

Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) são, desde o início de 2006, sujeitos a profundas alterações de natureza legal e ao nível organizacional e de gestão, pois os seus objectivos e funções são alterados para que possam estar em conformidade com os princípios preconizados na Iniciativa Novas Oportunidades, no que à população adulta diz respeito.

Atendendo às novas funções e exigências que se colocam em matéria de qualificação dos adultos e ao crescente alargamento da Rede, os Centros de RVCC passam a ter a designação de **Centros Novas Oportunidades (CNO)**, assumindo a função de porta de entrada de pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, numa espécie de *Plataforma de Distribuição* de adultos pelas respostas formativas vigentes e/ou processos de reconhecimento e validação dos adquiridos.

⁶² Fonte: www.novasoportunidades.gov.pt, acedido em Dezembro de 2008.

⁶³ Sessão de Apresentação do Referencial de Competências-Chave na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa, a 15 de Novembro de 2006.

⁶⁴ Fonte: www.novasoportunidades.gov.pt, acedido em Dezembro de 2008.

Como elementos novos, no âmbito dos Centros, salientamos o alargamento do Processo de RVCC ao nível secundário de educação, em consequência da publicação do Referencial de Competências-Chave em 2006, prevendo-se “o alargamento do processo de RVCC ao nível secundário terá início a partir de Janeiro de 2007 no âmbito dos centros RVCC que vierem a ser designados para o efeito”.⁶⁵ No ano seguinte, em Maio de 2008, é publicada a Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio, que vem regular “a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências”, o que antevê um período de acentuadas mudanças no funcionamento e gestão dos Centros.

Atendendo ao papel dos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário no sistema educativo português, estes passam a ser considerados como espaços apropriados e importantes na afirmação e consolidação do Sistema Nacional de Qualificações, o que implica uma alteração no modelo de escola pública, que tem vindo a ser consolidado. O papel da escola altera-se, procurando organizar-se através de respostas diversificadas e adaptadas às necessidades da população adulta⁶⁶. As alterações ao enquadramento legal, que se sentem a partir de 2006, são uma evidência da enorme mudança que o Sistema de RVCC começa a ter nos diversos contextos em que se concretiza.

4.2.1. As etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

De seguida, apresentamos, sucintamente, as etapas de intervenção dos actuais Centros Novas Oportunidades.

i) Acolhimento/Diagnóstico/Encaminhamento

Os Centros passam a ser designados **Centros Novas Oportunidades (CNO)** e reforçam-se as orientações sobre três etapas fundamentais nas actividades desenvolvidas pelos centros: o **acolhimento**, o **diagnóstico** e o **encaminhamento**, sendo publicada uma nova Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (Gomes & Simões, 2007).

⁶⁵ Cf. n.º 1 do art. 15.º, Portaria n.º 86/2007.

⁶⁶ Cf. Despacho n.º 14 310/2008, de 23 de Maio, que define um conjunto de orientações relativamente ao funcionamento dos centros novas oportunidades e ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e de modalidades de formação integradas no Sistema Nacional de Qualificações, de acordo com o n.º 1 do artigo 9.º do Decreto -Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, em estabelecimentos públicos de ensino básico e ou secundário.

Na fase de **acolhimento**, pretende-se acolher e esclarecer o adulto *"sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e a calendarização prevista para o efeito"*⁶⁷. O atendimento a cada adulto deve ser personalizado, tendo em conta as suas especificidades (motivações, expectativas e experiência).

Segue-se a etapa do **diagnóstico** que consiste numa *"análise do perfil do adulto"*, procurando-se encontrar as *"melhores respostas disponíveis, face à análise efectuada (...) e ao conjunto das ofertas de educação e formação existentes a nível local ou regional"*⁶⁸. Sendo uma etapa que antecede o encaminhamento, ela *"permite clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto, informação essa que é de grande relevância para a definição da(s) melhor(es) "soluções", no conjunto das ofertas de qualificação disponíveis no Centro e a nível local/regional* (Gomes & Simões, 2007:13).

O **encaminhamento** é a fase seguinte. Nesta etapa, direcciona-se o adulto para a resposta que lhe seja mais adequada, resultando sempre *"de um acordo entre a equipa do centro e o adulto, sendo realizado em função da análise das características deste último, do respectivo percurso de educação e formação e das experiências de vida, motivações, necessidades e expectativas identificadas nas actividades de diagnóstico"*⁶⁹. Esta etapa é assegurada pelo técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, com o apoio da restante equipa, sempre que necessário. Um adulto pode ser encaminhado para a realização de um Processo de RVCC ou para um percurso de formação, externo ao Centro,⁷⁰ como se observa na Figura 6:

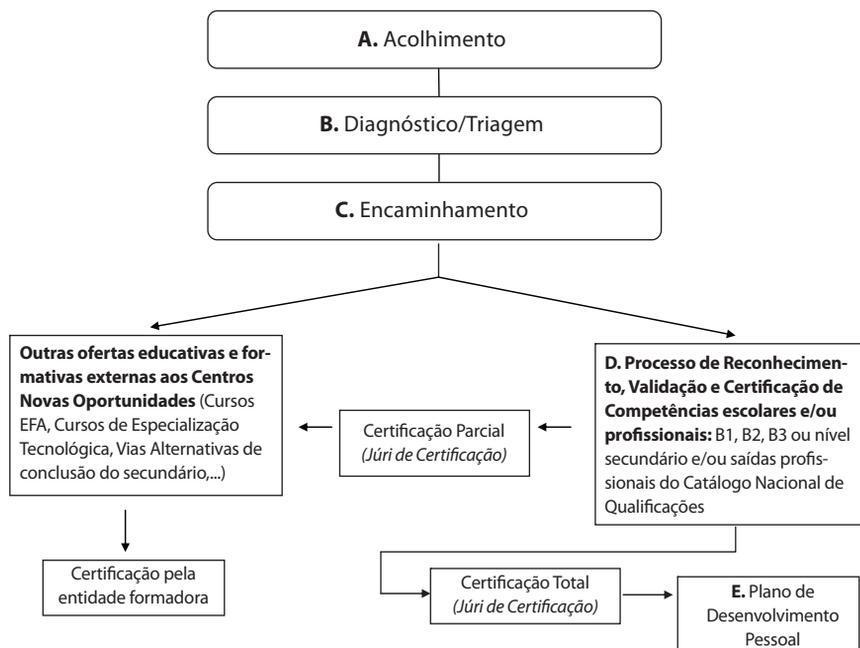
⁶⁷ Cf. art.14.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.

⁶⁸ Alínea a), art.15.º, idem).

⁶⁹ N.ºs 1 e 2 do art. 16.º, Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.

⁷⁰ Formalizado através do preenchimento do Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), disponibilizado a partir do SIGO.

Figura 6. Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades



Fonte: Gomes & Simões (2007:20).

O encaminhamento para outras ofertas formativas externas ao Centro pode, a partir deste momento, realizar-se, também, no decorrer de um processo de RVCC, resultando em percursos flexíveis a partir de processo de RVCC⁷¹. Refira-se que, nos Centros, a formação que a equipa disponibiliza assume carácter residual e as acções não podiam, inicialmente, superar as 50 horas por adulto, assumindo-se essa formação como complementar.⁷²

- O encaminhamento para o Processo de RVCC

Nas situações de **encaminhamento dos adultos para um processo de RVCC**, o processo continua a estruturar-se em torno de **três eixos**: o reconhecimento, a validação e a certificação.

⁷¹ Anexos 1 e 3 da Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março. Nestes casos, o Centro Novas Oportunidades elabora um plano pessoal de qualificação, disponibilizado pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P., no SIGO, tendo em conta as competências evidenciadas, validadas e certificadas, e aquelas que necessita adquirida pela via da formação.

⁷² Cf. art. 19.º, Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio. Actualmente, este número de horas é superior, possibilitando um maior número de horas de formação complementar em sede de processo de RVCC (ANQ, 2010).

i) Na fase de **reconhecimento** de competências, começa por elaborar-se uma apresentação do processo, nas suas linhas gerais, da metodologia a utilizar e do que se espera da parte do adulto, seguindo-se um momento importante que consiste na descodificação do Referencial de Competências Chave (nível básico ou nível secundário) através de sessões de trabalho articulado entre os elementos da equipa (Profissionais de RVC e formadores) com os adultos. Seguem-se as sessões de Balanço de Competências com os adultos, com o objectivo de identificação, por parte destes, das aprendizagens, saberes e competências adquiridos ao longo da vida, continuando a utilizar-se a metodologia do balanço de competências (BC). Compete ao adulto realizar, com a orientação e acompanhamento do Profissional de RVC (antes referido como “Profissional de RVCC”), várias actividades, através da mobilização de instrumentos diversificados que não devem ser estandardizados mas adaptados a cada adulto. Pelo BC, são evidenciadas as aprendizagens e o adulto é convidado a (re) construir o seu Portefólio. Deve garantir-se a especificidade e originalidade dos Portefólios, pois os mesmos estão ancorados na experiência de vida individual. Esta individualidade traz, necessariamente, a noção de complexidade e diferenciação que devem ser factores a ter em conta na elaboração destes portefólios. Conforme referem Gomes & Simões (2007:16), os conteúdos do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) *“devem ser um reflexo directo das competências que o adulto detém e, se necessário, incluir registos da equipa técnico-pedagógica que explicitam a forma como determinados comprovativos aí incluídos permitem evidenciar as competências constantes nos Referenciais.”* Em 2008, o conceito *“Dossier Pessoa”* tende a desaparecer, sendo substituído pelo *“Portefólio Reflexivo de Aprendizagens” (PRA) que se traduz num “instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações.”*⁷³

ii) A fase da **validação** de competências tem, como objectivo, *“a avaliação das competências adquiridas ao longo da vida e a sua correspondência com os referenciais que integram o Catálogo Nacional de Qualificações”*, a partir da avaliação que é feita do Portefólio pelo adulto e pela equipa. Esta validação pode ser total ou parcial e, nesta segunda situação, é necessário, após a sessão de júri de certificação (em ambas as situações com a presença de um avaliador externo), registar as competências validadas na Caderneta Individual de Competências do adulto *“emitindo*

⁷³ Cf. n.º 2, art. 17.º, Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.

um Certificado de Validação de Competências e definindo o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) do adulto com a indicação do seu encaminhamento para um percurso de qualificação (formação contínua, Curso EFA, formação no posto de trabalho, auto formação)" (Gomes & Simões, 2007:17).

Existe também a possibilidade de reconhecer e validar competências no campo profissional (RVCC-PRO) e, "*no caso de validação de competências para efeitos profissionais, pode recorrer-se à demonstração em contexto real de trabalho ou em ambiente simulado*"⁷⁴, sendo este dispositivo específico desenvolvido no ponto 4.4. deste trabalho.

iii) A fase da **certificação** de competências validadas exige a organização de um **Júri de Certificação**. Esta é obtida de acordo com as competências inscritas nos Referenciais e os critérios/normas de avaliação definidos. Este Júri é nomeado pelo Director do Centro e, além da equipa, é constituído pelo avaliador externo.⁷⁵

Pretende-se não apenas a formalização da certificação, mas igualmente a definição de um projecto futuro para cada adulto, no sentido de assegurar um *Plano de Desenvolvimento Pessoal "tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC"* (Gomes & Simões, 2007:18), e eventualmente, possíveis alterações profissionais, daí considerar-se um projecto futuro de vida pessoal e profissional.

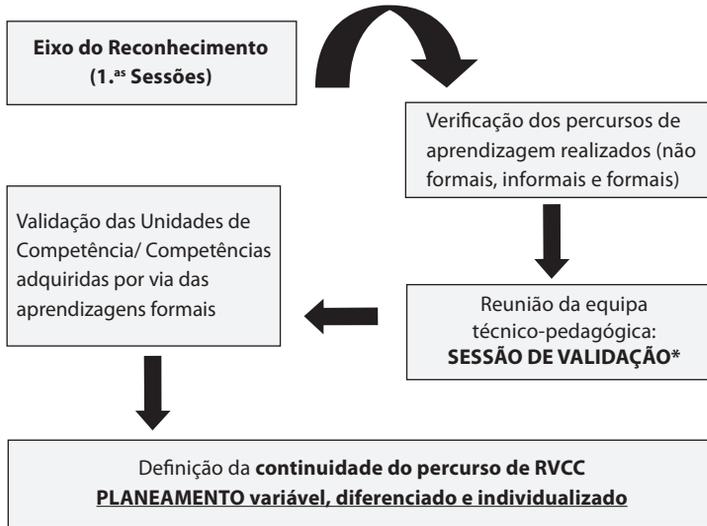
- A "(re)interpretação" do conceito de validação no processo de RVCC

No ano de 2009, surgiu uma orientação nas equipas dos Centros que tem por base uma (re)interpretação do conceito *validação das aprendizagens* nos Centros. Estes passam a acolher públicos diversificados, sendo necessário valorizar os percursos formais de aprendizagem que já tinham realizado até ao momento. Esta é uma possibilidade inscrita, aliás, na própria matriz conceptual e metodológica do processo de RVCC - *validar o que já se adquiriu* pela via formal, não formal e informal - e completar através das diferentes possibilidades oferecidas aos adultos em formação o que lhes falta (ANQ, 2009), como se depreende da observação da Figura 7:

⁷⁴ Cf. art. 3.º, Portaria n.º 370/2008, 21 de Maio.

⁷⁵ Cf. art. 20.º, Portaria n.º 370/2008, 21 de Maio.

Figura 7. Validação de aprendizagens formais (escolares e profissionais) no contexto dos processos de RVCC



* Sem a presença do Avaliador Externo.

Elaboração própria (2009) com base em: ANQ (2009). *Orientação técnica sobre validação de aprendizagens formais (escolares e profissionais) no contexto dos processos de RVCC desenvolvidos nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.

Em termos de operacionalização, esta orientação preconiza que a identificação das aprendizagens ocorra no eixo do reconhecimento (“*primeiras sessões*”), sendo em sede de reunião posterior, entre os elementos da equipa, que se decide sobre a validação das “*unidades de Competência / Competências que foram efectivamente adquiridas por via das aprendizagens formais realizadas com aproveitamento desde que devidamente comprovadas no âmbito do processo de RVCC através da apresentação de certificados.*” (ANQ, 2009).

Na nossa opinião, esta última indicação é reveladora da mudança de que operou nas dinâmicas e funções dos centros, parecendo-nos que a valorização do que o adulto já fez e aprendeu, é assumida, desde 2009, em dois momentos: inicialmente, quando se verifica uma diversidade de experiências e formações e o adulto é encaminhado para um processo de RVCC que tem como base os adquiridos; depois, já em processo de RVCC, partindo-se do reconhecimento inicial, em que se organiza uma sessão de validação das aprendizagens formais. O percurso formal do candidato pode, assim, determinar a validação de maior ou menor número de unidades de competência (UC) inscritas nos Referenciais e, com base nisso,

ter que realizar um processo mais ou menos curto, o que também estará dependente de outros factores ainda não referidos, como a disponibilidade, a responsabilidade e a autonomia dos candidatos.

4.2.2. A nova figura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

As mudanças significativas que se implementaram no trabalho dos Centros, desde a sua criação em 2000, com a procura dos mesmos por parte de candidatos com perfis e percursos diversificados, trouxe a necessidade de se definirem novas orientações sob o ponto de vista técnico, pedagógico e metodológico.

As funções de diagnóstico, triagem e encaminhamento dos Centros, enquanto porta de entrada dos adultos, a necessidade de dar seguimento e cumprimento às orientações anteriormente definidas nos normativos legais anteriores, na legislação actual e nos princípios da *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (Gomes & Simões, 2007) estiveram na génese da criação de um novo elemento da equipa, designadamente o *"Técnico de diagnóstico e encaminhamento"*⁷⁶. Os elementos da equipa trabalham de forma articulada e o seu número varia *"em função do número de adultos neles inscritos em cada ano"*⁷⁷. É desenvolvida uma metodologia para auxiliar os adultos a *"clarificar as suas expectativas [adultos] e a aprofundar o conhecimento de si próprios. Esta metodologia a implementar pelo Técnico de diagnóstico e encaminhamento tem ainda a finalidade de alargar o conhecimento do mundo que os rodeia, designadamente do vasto leque de oportunidades de educação-formação que têm vindo a ser criadas"* (Almeida et al, 2008:9). Esta metodologia enquadra-se, conceptualmente, nos modelos desenvolvimentistas *"nomeadamente através da construção de um plano de desenvolvimento pessoal"* (Super, 1980, cit. em Almeida et al, 2008: 13). Esses modelos evoluíram, passando a considerar não apenas os contextos *"os determinantes pessoais e situacionais e a respectiva organização, como também de valorizar os significados que lhe são atribuídos na história de vida da pessoa"* (Super, 1990, cit. em Almeida et al, 2008:13).

Importa, também, no uso destas metodologias, considerar e valorizar as características, expectativas, crenças e motivações que estão na base da tomada de decisão e na construção de projectos de vida pessoal e profissionais passados e futuros, com base em *"perspectivas mais holísticas do desenvolvimento vocacional"*, através do *"aprofundamento do significado atribuído por cada indivíduo aos seus diferentes papéis e à experiência no seu desempenho"* (Pinto, 2004, cit. em Almeida et al, 2008 13).

⁷⁶ Cf. Art.6.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.

⁷⁷ Cf. Anexo 1 da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.

4.3. A construção do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (RCC-NS): caminhos e desafios

“Assegura-se assim o reconhecimento a adultos que, não tendo completado o ensino secundário formal, evidenciam na sua acção diária competências científicas e tecnológicas significativas, sendo capazes de identificá-las e explicitá-las fora desses contextos imediatos. (...)”

(Deus et al, 2006a:62)

No âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, em Novembro de 2006, é apresentado o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (adiante designado RCC-NS), que *“constitui um marco decisivo para o aumento da qualificação da população adulta, (...) consolidando este nível de escolaridade como patamar de qualificação dos portugueses.”*⁷⁸

A concepção deste Referencial representa um elevado grau de complexidade face ao Referencial do Nível Básico, detendo uma estrutura operatória distinta (mantendo as unidades de competências e os critérios de evidência) e organizando-se em 3 áreas de competências-chave fundamentais. O RCC-NS orienta-se por princípios que, de acordo com Gomes (2006:20-21), são os seguintes: a **adequação** e a **relevância**, pois ajusta-se ao adulto tendo em conta aquilo que ele já fez e aprendeu nos diversos contextos de vida; a **abertura** e a **flexibilidade** porque valorizam-se as motivações, necessidades e expectativas dos adultos e a **articulação e complexidade** assentes na *“transversalidade e continuidade, inerentes a um referencial coerente e integrado (...) em que umas competências alimentam e enriquecem as outras (...) na resolução de problemas de vida, ...”*.

As competências-chave são encaradas numa dupla perspectiva, contextualizadas, social e individualmente, e integradas nos contextos de vida e de actuação diversos. Tal enquadramento conduz à definição de quatro Domínios de Referência para a Acção: o privado, o profissional, o institucional e o macro-estrutural. A **Cidadania e Profissionalidade** (CP) é tida como uma área transversal (à semelhança do que acontece, no Nível Básico, com Cidadania e Empregabilidade), enquanto as outras duas – **Cultura, Língua e Comunicação** (CLC) e **Sociedade, Tecnologia e Ciência** (STC) – são instrumentais e operatórias, como se pode observar na Figura 8:

⁷⁸ Fonte: www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx, acedido em Dezembro de 2008.

Figura 8. Desenho do referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos de nível secundário (RCC-NS)



Fonte: Gomes (Coord., 2006:24).

Podemos afirmar que as especificidades deste referencial centram-se na existência de **Dimensões das Competências** que constituem “agregações das Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave” e dos **Núcleos Geradores** que constituem “tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave” (Gomes, 2006:25). Há oito núcleos específicos para a Área de CP e sete iguais nas outras duas áreas.

No âmbito do processo RVCC Nível Secundário, a avaliação apoia-se num sistema de créditos “como referência fundamental através da qual é possível, por um lado, o candidato e os técnicos orientarem-se ao longo do processo de preparação do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e, por outro lado, o júri de validação [actualmente Júri de certificação] apoiar-se para a sua tomada de decisão.” (Gomes, 2006:57). O sistema de créditos não se assumiu, porém, como um aspecto inovador, já que, em 1979, já há referência a um sistema dessa natureza (Ministério da Educação, 1979:100), a que nos referimos no ponto 1.1.2. deste trabalho.

Um crédito corresponde a uma competência validada, tendo o adulto de obter um mínimo de 44 créditos “obtidos nos vários Temas escolhidos e indicados pelo próprio candidato”, num total de 88 unidades de competência, “devendo o processo RVCC ser conduzido percorrendo o número máximo de competências do referencial”. (Gomes et al, 2006:57-59).

Quadro 11. Sistema de créditos no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário

Área de Competência-Chave	N.º de Unidades de Competência (UC)	N.º de Competências
<i>Cidadania e Profissionalidade</i>	8	32 (4 competências por UC)
<i>Cultura, Língua e Comunicação</i>	7	28 (4 competências por UC)
<i>Sociedade, Tecnologia e Ciência</i>	7	28 (4 competências por UC)
Total		88 competências

Fonte: Gomes (Coord., 2006:59).

Em Portugal, a operacionalização do Referencial de Nível Secundário foi realizada, em 2007, de forma faseada. Os critérios de selecção dos Centros, apresentados na sessão pública de lançamento do Referencial, foram os seguintes:

- (i) a experiência dos centros na aplicação do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico;
- (ii) a garantia de uma tipologia diversificada de Centros;
- (iii) os resultados alcançados pelos Centros quanto ao n.º de adultos certificados.

A questão da “antiguidade” directamente relacionada com o primeiro critério, é conjugada com um plano de formação que é desenvolvido, ao longo de 2007, sob a responsabilidade da ANQ, I.P., em articulação com as estruturas regionais. Após a frequência da formação, estavam reunidas as condições para as equipas dos centros iniciarem a implementação do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário. Os *ex-Centros RVCC* fazem parte do grupo de Centros mais antigos pelo que são, eles, os primeiros a desenvolver processos de RVCC de Nível Secundário.

É também a partir deste documento que se organizam os Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, da componente de formação de base (escolar).

A aprovação do referencial de competências-chave de nível secundário, lançado em finais de 2006, constituiu um passo decisivo na concretização da Iniciativa Novas Oportunidades, alargando o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências e a oferta formativa a este nível de ensino.

Em 2007, são atribuídos os primeiros 65 certificados de nível secundário (provenientes de 11 Centros Novas Oportunidades) em cerimónia pública⁷⁹. É, ainda, desburocratizado o registo das fases do processo de RVCC, desde a inscrição até à emissão dos diplomas, tarefas que passaram a ser executadas pelos Centros através do Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Formativa (SIGO).

Em 2007 e 2008, desenvolve-se um plano de reuniões acompanhamento, por parte da ANQ, I.P, em articulação com as estruturas regionais (Direcções Regionais de Educação e IEFP, I.P), cujo objectivo é avaliar os pontos fortes e fracos do trabalho desenvolvido pelos Centros, com base na análise SWOT, enquanto instrumento de diagnóstico utilizado em várias áreas. Assim, pretende-se identificar os factores endógenos (forças e fraquezas sentidas mas controladas pelo Centro) e factores exógenos (ameaças e oportunidades associadas ao meio e a uma conjuntura social, económica e demográfica do mesmo).

Iniciam-se as parcerias com as Instituições de Ensino Superior, na negociação dos planos de formação a disponibilizar às equipas dos Centros Novas Oportunidades, em 2008, prevendo-se também desenvolver um modelo de cooperação futuro centrado na formação contínua que contribua para o desenvolvimento, a consolidação e a melhoria do trabalho que é desenvolvido no âmbito dos processos de RVCC e da educação e formação de adultos, na generalidade.

De outro modo, é feito um investimento significativo no desenvolvimento de estratégias de mobilização da população e instituições para a qualificação (Forças Armadas, Forças de Segurança, entidades empregadoras e seus trabalhadores,...) com recurso à assinatura de protocolos, campanhas de mobilização social através dos meios de comunicação social e do Programa e-Oportunidades, que pretendia promover a info-inclusão e o acesso às tecnologias de informação e comunicação, este último aspecto, através da associação estreita entre o Programa Novas Oportunidades e o Plano Tecnológico⁸⁰.

4.4. O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC-PRO)

O dispositivo RVCC-PRO (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais) foi, inicialmente, desenvolvido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, com o objectivo de contribuir para o

⁷⁹ Sessão "Qualificação de Nível Secundário: testemunhos e dinâmicas", promovida pela ANQ I.P., realizada no dia 10 de Dezembro de 2007, no Centro de Reuniões da FIL, Parque das Nações, em Lisboa.

⁸⁰ O Plano Tecnológico da Educação (PTE) visa colocar Portugal entre os 5 países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010. Fonte: www.min-edu.pt, acessido em Abril de 2009.

aumento dos níveis de qualificação profissional formal da população activa, através da possibilidade de reconhecer as aprendizagens desenvolvidas pelos adultos fora dos sistemas de educação e formação, tendo em conta a sua experiência de trabalho e de vida.⁸¹

Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais têm como estruturas e dispositivos já instalados o Sistema Nacional de Certificação Profissional do IEFP, baseando-se no pressuposto de que os contextos profissionais são também oportunidades de aprendizagem e na necessidade de pôr em prática um processo que permita valorizar esses adquiridos, contribuindo-se, simultaneamente, para reduzir a sub-certificação dos trabalhadores portugueses.

Em 2006⁸², Teresa Bento (IEFP/DFP) na apresentação dos resultados preliminares da fase de observação no âmbito do projecto RVCC-PRO, referiu que o mesmo foi implementado em 2005, através do IEFP, em 12 Centros de Formação Profissional (de gestão directa e participada), correspondentes a 12 saídas profissionais de nível 2 e 3.

Em 2009, existiam 30 saídas profissionais com referenciais⁸³ e, actualmente, já estão disponíveis, no Catálogo Nacional de Qualificações, 71 referenciais para processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências profissionais (RVCC-PRO).⁸⁴

Na Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio, está consignada a possibilidade de os Centros realizarem também processos de RVCC no campo profissional (art. 3.º). Em Dezembro desse mesmo ano, é publicado o documento que orienta as equipas dos Centros na operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (Simões & Silva, 2008). O desenvolvimento destes processos *“visa contribuir para o aumento dos níveis de qualificação formal da população activa através da valorização das competências profissionais adquiridas ao longo da vida nos diversos contextos, bem como proporcionar uma nova oportunidade de formação para aqueles que não completaram ou abandonaram precocemente a formação nos sistemas de educação formal”* (Simões & Silva, 2008:9).

Os Centros Novas Oportunidades que o desenvolvem carecem de autorização prévia da entidade que gere, a nível nacional, a rede de Centros (ANQ, I.P.), na regularização dessa rede de oferta no território, exigindo

⁸¹ Fonte: http://www.drec.min-edu.pt/ciep/index_rvcc_pro.asp, acedido em Maio de 2009.

⁸² Seminário *“A Qualidade no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Dimensão Europeia, Condições de Sucesso e Factores Críticos”*, que teve lugar nos dias 22 e 23 de Novembro de 2006, no Centro de Congressos do Estoril.

⁸³ Fonte: www.novasoportunidades.gov.pt, acedido em 26.10.2009.

⁸⁴ Fonte: www.catalogo.anq.gov.pt, acedido em 30.09.2010.

“a existência de capacidade técnica adequada nas equipas dos Centros Novas Oportunidades, assim como a existência de instrumentos de avaliação específicos “kits de avaliação” que permitam verificar o domínio que os candidatos têm das competências associadas a uma determinada qualificação.” (Simões & Silva, 2008:9).

O instrumento que contém o conjunto de referenciais de formação e de competências para a operacionalização dos processos de formação e de RVCC é o Catálogo Nacional de Qualificações⁸⁵. Este traduz-se num instrumento dinâmico de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, que visa promover o acesso à qualificação (escolar e profissional) sobretudo para os adultos pouco escolarizados. A oferta assume-se modular e flexível, isto é, possibilita aceder a unidades de formação de curta duração (de 25 e 50 horas), mais adequadas ao contexto de formação e disponibilidade dos adultos para, em determinados momentos, realizarem essa mesma formação, possibilitando também o reconhecimento e a validação de competências adquiridas em diferentes contextos de vida e de trabalho. O Catálogo é também um elemento regulador do acesso ao financiamento no Eixo 2 do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH).

Nos processos de RVCC Profissional, há a intervenção de um conjunto de técnicos, que trabalham em equipa. À semelhança do RVCC escolar, participa o Profissional de RVC, o formador com funções de tutoria (tutor de RVC), o Formador com funções de validação (avaliador de RVC) e o avaliador externo (elemento acreditado pela ANQ e integrante da bolsa nacional de avaliadores externos), sendo todo este processo antecedido pelo trabalho que compete ao técnico de diagnóstico e encaminhamento (Simões & Silva, 2008:25).

O RVCC Profissional é um dispositivo importante na sociedade em geral, mas sobretudo no quadro das empresas, permitindo a estas uma nova abordagem no domínio da formação profissional. Há, com o RVCC, não apenas na vertente PRO (Profissional) mas na sua generalidade, uma mudança de lógica da *“oferta da formação”* para a lógica da *“procura da formação”*.

4.5. Os Centros Novas Oportunidades Inclusivos

Em 2000, no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia) pode ler-se assim:

⁸⁵ Cf. Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Sistema Nacional de Qualificações.

“Oportunidades diversificadas de aprendizagem ao longo da vida acessíveis a nível local contribuem para que as pessoas não se sintam obrigadas a abandonar a sua região de origem para fins de educação e formação (...) Para alguns grupos, como as pessoas com deficiência, nem sempre é possível uma mobilidade física. Nestes casos, a igualdade de acesso à aprendizagem só poderá ser concretizada aproximando a mesma dos próprios aprendentes. As TIC constituem um meio fundamental de chegar às populações disseminadas e isoladas com baixos custos - não apenas no interesse da aprendizagem, mas também em termos da comunicação que contribui para manter a identidade da comunidade para além das grandes distâncias.”

Fonte: Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão (2000:22)
(Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida).

Em Julho de 2006, o Governo Português e a Casa Pia assinam um protocolo para a criação do Centro Novas Oportunidades do *Centro de Educação e Desenvolvimento António Aurélio da Costa Ferreira*, destinado a cidadãos surdo-cegos, surdos ou cegos/com baixa visão. Entretanto, são assinados outros protocolos entre o CNO da Casa Pia e o Ministério da Educação, o Instituto Nacional para a Reabilitação, o Instituto de Emprego e Formação Profissional e a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal - ACAPO (Morais, 2008:22).

Alves & Alves (2008) utilizam a expressão “*CNO Inclusivos*” para descrever os centros especializados em atender públicos específicos, portadores de deficiências e incapacidades e para quem o processo RVCC e outras respostas devem estar acessíveis, em igualdade de circunstâncias “...e garantam a equidade de funcionamento para todas as pessoas.” (*Id., Ibid.*, p.29). A partir de 2006, são criados quatro CNO Inclusivos, especializados na intervenção com pessoas portadoras de deficiências e dificuldades específicas.⁸⁶

Em Dezembro de 2007, através do Despacho n.º 29176, de 21 de Dezembro, reforça-se a *igualdade de oportunidades* a todo o público adulto, independentemente de ser detentor de deficiência ou incapacidade, sendo regulamentado “*o acesso de pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas por via formal, não formal e informal e a outras ofertas de educação e formação de adultos suportadas pelos Referenciais de Competências-Chave em vigor, conducentes, em ambos os casos, a uma habilitação escolar.*”

O desenvolvimento do processo de RVCC e das ofertas de educação e formação de adultos para os públicos com deficiências ou incapacidade,

⁸⁶ *Centro de Reabilitação Profissional de Gaia* (deficiências músculo-esqueléticas); *Colégio António Aurélio da Costa Ferreira da Casa Pia de Lisboa* (deficiências sensoriais); *CNO da Arrábida* (deficiências intelectuais) e a *Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Coimbra – APCC* (paralisia cerebral e multideficiência).

suportam-se, igualmente, no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, sendo operacionalizado por via da construção de um *Instrumento de Referência “validado pelo organismo público competente para o desenvolvimento e gestão da rede de Centros Novas Oportunidades e a coordenação das ofertas de educação e formação de adultos”* (art. 8.º e 9.º do Despacho n.º 29176, de 21 de Dezembro), sendo também instituída uma Comissão de Acompanhamento.

No seguimento do trabalho que já se vinha realizando em alguns Centros, em 2009, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.) publica o documento intitulado *“Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Básico”* (Sousa et al, 2008), garantindo-se uma resposta que promove a igualdade de oportunidades no acesso aos Centros Novas Oportunidades, especificamente, ao processo de RVCC, que aí se concretiza e que, em 1997, na Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, se traduziu na necessidade de se criarem *“Oportunidades de Educação para Todos, incluindo os afastados e os excluídos, é a preocupação mais urgente.”* (Declaração de Hamburgo, 1997).

4.6. O Sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa – SIGO

Uma outra inovação, em matéria de gestão e organização de toda a oferta formativa existente, para os adultos e para os jovens, foi a disponibilização de uma plataforma electrónica única que congregasse, em si, as respostas formativas certificadoras, denominada SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta educativa e formativa). A partir dela, passa a ser possível organizar toda a oferta, assim como desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitorização da oferta de operadores da rede pública e privada de cada região do país. Esta plataforma é gerida por um conselho criado em Março de 2007 (Despacho n.º 14 019/2007, de 3 de Julho) com a missão de gerir as condições do seu desenvolvimento.

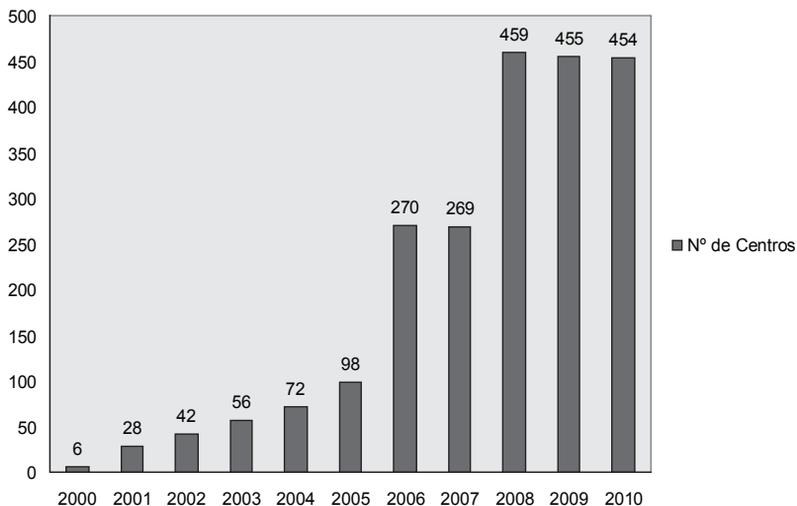
No nível secundário de educação, começam a surgir outras respostas mais flexíveis e adaptadas às condições de vida da maior parte dos adultos. O ensino recorrente por Unidades Capitalizáveis e por Módulos Capitalizáveis tende a ser extinto de modo acelerado e a ser substituído por Cursos EFA e por outras vias alternativas de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação e com planos de estudo já extintos. (Decreto-Lei nº 357/2007, de 29 de Outubro).

Além destas, destaque também para as Formações Modulares Certificadas previstas no Decreto-Lei n.º 369/2007, de 31 de Dezembro, e cujo regime jurídico é definido na Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, como já referimos anteriormente. As formações modulares constituem-se como “*unidades de formação de curta duração*” inseridas em percursos de nível básico e secundário. A organização curricular deste tipo de formações, para cada unidade de formação, é feita de acordo com os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações (art. 36.º e 37.º da Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março).

4.7. A estratégia de crescimento e estabilidade da rede

A **nível nacional**, o Gráfico 1 traduz a evolução do n.º de Centros em funcionamento, entre 2000 e 2010:

Gráfico 1. Evolução do número de Centros em funcionamento (2000-2010)



Fonte: ANQ, I.P (31 de Março de 2010).

Nota: Período de 2000 a 2005: Centros de RVCC

Período de 2006 a 2010: Centros Novas Oportunidades (Iniciativa Novas Oportunidades)

Até 2010 previa-se a criação de 500 Centros e qualificar um milhão de portugueses, através do Sistema Nacional de RVCC e dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Em 2010, a rede Centros Novas Oportunidades em funcionamento era constituída por 454 Centros, porque entretanto, alguns foram extintos.

Dados disponibilizados pela ANQ, I.P., permitem-nos concluir que houve uma adesão significativa da população adulta, em termos nacionais e regionais, sobretudo a partir de 2005, com o Programa Novas Oportunidades⁸⁷.

4.8. A síntese da evolução ocorrida no âmbito do Sistema Nacional de RVCC

Como tivemos oportunidade de verificar, é possível identificar dois ciclos desde a génese do RVCC em Portugal até à actualidade.

O primeiro ciclo situa-se entre 2000-2005, quando os Centros eram designados de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a rede era, essencialmente, uma rede privada. Neste primeiro momento, a noção de encaminhamento ainda não estava fortalecida, quer pela ausência de ofertas formativas, quer de orientações muito claras, como aquelas que há, neste momento. O segundo ciclo situa-se a partir de 2005 e decorre das mudanças no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Assiste-se, nesta segunda fase, a uma viragem significativa dos objectivos, metas e organização das ofertas formativas para adultos.

Neste ponto, é nossa intenção apresentar, através do Quadro 12, as mudanças que ocorreram nas tarefas, actividades e funções dos Centros. A alteração de conceitos significou uma mudança significativa nas práticas e nas metodologias das equipas. A consolidação dessas práticas tem sido acompanhada pela publicação de orientações diversas, disponíveis na página *web* da ANQ, I.P. e disseminadas pela rede de Centros.

⁸⁷ Consultar Anexo 1.

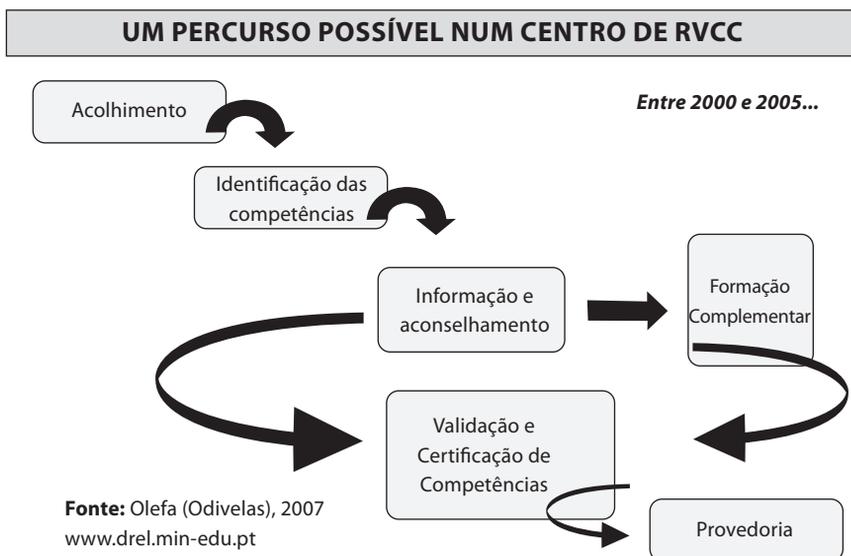
Quadro 12. Síntese da evolução ocorrida no âmbito dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

	2000-2005	A partir de 2005
Entidades promotoras	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC)	<i>Centros Novas Oportunidades (CNO)</i>
Documento orientador (Princípios orientadores/etapas/	Carta de Qualidade dos CRVCC	<i>Carta de Qualidade dos CNO (indicadores de qualidade)</i>
Referenciais de Competências-Chave	Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico (4 áreas de competências-chave)	<i>Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (3 áreas de competências-chave)</i>
Ações de Formação de Curta Duração dirigidas aos adultos	Acções S@bER+ (a partir dos 18 anos) Acções de Curta Duração (ACD) dirigidas a adultos em processo e resultantes das necessidades diagnosticadas	<i>Formações Modulares Certificadas</i>
Equipa	Profissional de RVCC	<i>Profissional de RVC</i>
	Equipa permanente e não permanente	<i>Novo elemento na equipa: técnico de diagnóstico e encaminhamento</i>
Encaminhamento para ofertas formativas	Ensino Recorrente (a partir dos 15 anos ou 18 anos de idade, para o ensino básico ou ensino secundário, respectivamente)	<i>Ofertas formativas diversificadas, flexíveis – Cursos EFA (a partir de processos de RVCC flexíveis/ percursos mais curtos tipificados)</i>
Componentes do RVCC	RVCC Escolar	<i>.RVCC Escolar .RVCC-PRO .RVCC Escolar + RVCC-PRO (O RVCC-PRO foi alargado a outras entidades, além do IEFP, I.P.)</i>
Desenvolvimento do Processo de RVCC	Dossier Pessoal	<i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA)</i>
Registo das competências validadas	Carteira Pessoal de Competências-Chave	<i>Caderneta Individual de Competências</i>
Formação complementar	Formação complementar = 25 horas/adulto	<i>Formação complementar = 50 horas/adulto (actualmente, este valor é superior)</i>
Avaliação	Inexistência do sistema de créditos	<i>Introdução do sistema de créditos no RVCC de Nível Secundário</i>
Validação	Júri de Validação (com a presença do avaliador externo)	<i>Júri de Certificação (realizado tanto na certificação parcial, como na validação total)</i>
Sistema de registo das ofertas e dos registos dos adultos em processo de RVCC/ monitorização das ofertas	Inexistência de uma plataforma/base de dados	<i>Criação do SIGO⁸⁸ - Plataforma integradora da oferta educativa e formativa profissionalmente qualificante</i>

88 Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa, 2006.

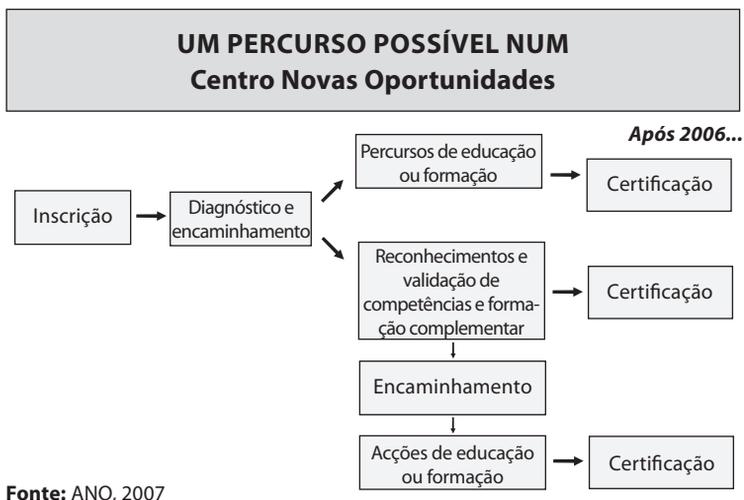
Observemos, finalmente, **dois percursos de um adulto**: um no Centro de RVCC e um outro no Centro Novas Oportunidades, sendo possível verificar, pelas figuras, as alterações que, entretanto, ocorreram com a “*passagem*” dos Centros RVCC a Centros Novas Oportunidades, conforme referimos anteriormente.

Figura 9. Um percurso possível num Centro de RVCC



Agora, observemos o novo percurso:

Figura 10. Um percurso possível num Centro Novas Oportunidades



Através da análise das figuras anteriores, verificamos que houve mudanças significativas que originaram o aparecimento de novos actores na equipa técnica-pedagógica, como o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento responsável pelo Diagnóstico e Encaminhamento dos adultos. A noção de encaminhamento apresenta-se em dois momentos significativos: no início, após a inscrição, ao nível da resposta que pode consistir na frequência do processo de RVCC ou de uma oferta formativa e, mais tarde, como consequência de uma certificação parcial. As ofertas formativas estão, assim, valorizadas, sob o ponto de vista dos princípios e funções dos Centros, como respostas possíveis e igualmente válidas para a obtenção da qualificação por parte da população adulta.

Nota final

Neste quarto capítulo, procurou-se caracterizar a Iniciativa Novas Oportunidades, lançada pelo Governo Português, em 2005. Apontam-se as mudanças e as alterações que daí emergiram, sob o ponto de vista do papel dos antigos Centros de RVCC, no âmbito da Educação e Formação de Adultos em Portugal, especificamente no que concerne ao processo de RVCC, que aí continua a ser realizado. Verifica-se que as funções dos antigos Centros de RVCC alargaram-se, outras já existentes foram reajustadas, assumindo-se como portas de entrada a cada adulto que se queira qualificar, no âmbito das respostas de educação e formação disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)⁸⁹, criado no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações. As dinâmicas, entretanto instaladas na rede de Centros, procuram sustentar respostas adequadas e flexíveis aos adultos para que estes, nos diferentes momentos da sua vida, possam reconhecer as competências adquiridas ao longo da vida e/ou adquirir formação, quando isso se revelar mais adequado. A formação contínua será sempre importante para se adquirir e/ou renovar competências. Estas deverão ser registadas num instrumento único que é a **Caderneta Individual de Competências**, conforme referido no final do capítulo anterior.

No momento de organização deste livro, foi já apresentada pela ANQ, I.P., no IV Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades, realizado em 30 de Novembro de 2010, “o novo Ciclo da Iniciativa Novas Oportunidades 2011-2015”.

⁸⁹ O CNQ foi implementado, oficialmente, em Portugal no dia 18 de Junho de 2007 e é “concebido como um instrumento dinâmico para a gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior”; permitindo “que haja unidades de formação capitalizáveis, certificáveis automaticamente e, conseqüentemente, transferíveis entre qualificações.”

(Fonte: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx>, acedido em Maio de 2009).

CAPÍTULO 5

ESTUDOS SOBRE OS PROCESSOS DE RVCC EM PORTUGAL

“a passagem pelo RVCC influenciou muito o melhorar a minha auto-estima/dar mais valor a mim mesmo”
(ESDIME, 2007: 85-86).

Em Portugal, foram já produzidos estudos sobre os impactos e resultados do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Passamos a apresentar uma breve perspectiva de alguns dos estudos produzidos.

- **Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEC)**

O **Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEC)** realizou, em 2003/2004, um estudo sobre os processos de RVCC, onde analisou os percursos socioprofissionais dos adultos certificados até Dezembro de 2002. Em 2007, volta a publicar novo estudo através de uma investigação empírica baseada na aplicação de um questionário aos adultos certificados em 2003. Este estudo constituiu-se como uma continuação do anterior.

As principais conclusões do 1.º estudo (CIDEC, 2004) apontam para os efeitos positivos do processo de RVCC ao nível das *“dimensões pessoais do adulto”*, da *“dimensão do emprego e das condições de trabalho”* (reforço da empregabilidade) e a *“motivação para o prosseguimento de estudos”*. A mesma entidade publica, três anos mais tarde, um segundo estudo (CIDEC, 2007) que aponta para o *“reforço da auto-estima e da sua [adulto] auto-valorização”* e o contributo que pode dar na *“construção de um projecto profissional e de vida”* novo. Para os empregados, a razão de participação do adulto é o *“desejo de realização profissional e a progressão na carreira”* e nos desempregados a expectativa *“de reforço da empregabilidade”*. Refere-se também, neste segundo estudo, que o processo contribui para a *“aproximação do adulto ao mercado de trabalho”*, *“decrécimo de 5,1 pontos percentuais da taxa de*

desemprego dos adultos certificados”, assim como contribuiu para aumentar os níveis de motivação para procurar emprego (caso dos desempregados) e de satisfação dos adultos empregados após a certificação. Apesar destes aspectos, há uma reduzida proporção de adultos que prosseguiram estudos (aproximadamente 10%), embora manifestem vontade em fazê-lo, numa atitude de valorização e realização de actividades que proporcionem aprendizagens formais ao longo da vida.

O alargamento do sistema de RVCC a novos espaços, especificamente *“a institucionalização do sistema de RVCC no sistema educativo”* é apontado como uma oportunidade de diversificar e flexibilizar as práticas, garantindo-se *“respostas adequadas a diferentes públicos”*. No entanto, alerta-se para o *“risco na possível perda de qualidade pedagógica dessas práticas”*, se esse processo não for implementado com alguma atenção na preservação e cumprimento dos princípios que sempre estiveram subjacentes a estes processos (CIDEDEC, 2007:51-52).

- **Centro de Estudos da Universidade Católica Portuguesa**

A nível nacional, está a ser desenvolvido o Estudo de Avaliação Externa do Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades, realizado por uma equipa de investigação da Universidade Católica Portuguesa coordenada pelo Eng. Roberto Carneiro. Para o efeito, em 2008, foi assinado um protocolo entre a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e a Universidade Católica com vista à realização de um estudo de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, no Eixo dos Adultos. O objectivo é obter uma análise, externa e imparcial, dos resultados da Iniciativa, na vertente Adultos, suportada em metodologias de reconhecido valor científico. O coordenador do estudo, no dia da assinatura do protocolo, afirmou que *“o exercício de avaliação externa, desenhado na intersecção de duas dimensões estratégicas – a qualificação como condição sine qua non do desenvolvimento e a modernização da política pública-, comporta dois eixos fundamentais de análise. O primeiro eixo de avaliação sistémica está orientado para a produção, tratamento e análise de indicadores de cumprimento dos objectivos estratégicos do Programa Novas Oportunidades e do funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (...) o segundo eixo compreende a monitorização e auto-avaliação de toda a rede de implementação do Programa”*⁹⁰

Em **Julho de 2009**, foram apresentados resultados parciais sobre o estudo de avaliação externa do Programa Novas Oportunidades realizado

90 Fonte: www.min-edu.pt, acedido em Maio de 2009.

pela Universidade Católica. Este estudo, nesse momento, demonstrou que haveria poucos benefícios na carreira profissional e em melhorias no local de trabalho. Os investigadores referiram também que as pequenas e médias empresas demonstram ainda algum distanciamento face a este Programa. Roberto Carneiro, coordenador responsável do estudo, sublinhou que existe o *“grande desafio de qualificar os empresários e gestores das pequenas e médias empresas» e que “talvez seja necessário novas oportunidades para esse escalão de pessoas”*. Refere-se, também, a necessidade de trabalhar com as associações empresariais e de qualificar todo o tecido empresarial português ao nível de trabalhadores, quadros intermédios, superiores, empresários e gestores de empresas”.⁹¹ Em contraste, situa-se a dimensão pessoal que surge valorizada, como refere Roberto Carneiro *“Um problema [do programa, identificado pela equipa] tem a ver com a desadequação entre a certificação e os ganhos pessoais que a pessoa sente - a realização pessoal, a confiança e a auto-estima - e os ganhos no mundo laboral. As pessoas que estão certificadas sentem que não houve grandes avanços na carreira, na remuneração, nas oportunidades de emprego, como porventura teriam legítima esperança de ter antes de terem feito a certificação”*.⁹²

Em **Novembro de 2010**, foram apresentados os resultados referentes ao segundo ano de investigação e avaliação (2009-2010). Esses resultados foram apresentados, publicamente, no 4º Encontro de Centros Novas Oportunidades, realizado em Guimarães, a 30 de Novembro de 2010. No documento intitulado *“Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da avaliação externa (2009-2010)”*, no ponto 5, são identificados os impactos efectivos que teve aquela frequência e/ou certificação. Registamos como principais conclusões o seguinte:

- (i) 55,5% dos respondentes, registou ganhos ao nível da cultura geral (Carneiro, coord., 2010:51) e pode ler-se que *“nos demais ‘ganhos do eu’ merecem ainda particular destaque a vontade de continuar a estudar, o sentimento de segurança perante a vida e as competências sociais; maior vontade própria e melhoria das capacidades de relação conjugal, parentalidade, acompanhamento escolar dos filhos e cidadania”* (Carneiro, coord., 2010:51);
- (ii) no campo profissional, revela-se *“como ganho generalizado uma meta-competência: 56% dos respondentes manifesta vontade de continuar a aprender profissionalmente”* (Carneiro, coord., 2010:52); e ainda que

91 Fonte: http://tsf.sapo.pt/PaginalInicial/Economia/Interior.aspx?content_id=1304509, acessido em Maio de 2009.

92 Fonte: <http://www.ionline.pt/conteudo/12610-novas-opportunidades-competencias-ainda-pouco-reconhecidas-empregadores->, acessido em Maio de 2009.

“cerca de um quinto das pessoas mudou a situação laboral (não se devendo exclusivamente essa mudança, no entanto, à passagem pela Iniciativa)” e, por fim, que “73% declararam manter-se em situação idêntica à anterior” (Carneiro, coord., 2010:56);

(iii) no campo das novas tecnologias de informação e comunicação, a maioria das pessoas considera que a Iniciativa Novas Oportunidades lhes reforçou o uso da Internet, para fins profissionais e pessoais, no entanto, a utilização é tanto mais reforçada quanto maior é o grau de qualificação obtido (Carneiro, coord., 2010:53 e 55).

O coordenador do estudo, Roberto Carneiro, tem destacado, nas diversas intervenções, os progressos na obtenção de *‘soft skills’*, capacidades de valorização pessoal e social, onde se destaca, inclusive, o sentimento dos adultos, conseguirem, agora, ser melhores pais. Para o coordenador do estudo, estas *‘soft skills’* são muito valorizadas pelos empregadores e as mais usadas no trabalho.⁹³

Esta avaliação à iniciativa continuará a ser feita e, com base no que já foi possível conhecer, urge desenvolver programas que se destinem à mobilização de pessoas que, neste momento, demonstram maior resistência em aderir à Iniciativa (nomeadamente os que têm menos de 30 anos e que não concluíram o secundário e as mulheres com mais de 50 anos).

Outros estudos, de âmbito mais regionalizado, destacamos três estudos sobre os impactos dos processos de RVCC, dois dos quais da autoria de duas das instituições pioneiras na implementação desse processo na região.

- **ESDIME (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, de Ferreira do Alentejo)**

A ESDIME (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, de Ferreira do Alentejo)⁹⁴, entidade que integrou a nossa investigação, desenvolveu um estudo sobre o impacto do processo nos adultos certificados no processo de RVCC da Casa do S@ber +, desde 2001 a 2004 (ESDIME, 2007:55). A pertinência deste estudo resulta do facto de ter sido entidade pioneira de Cursos EFA e de Centro de RVCC. Os objectivos específicos deste estudo consistiram em identificar o perfil dos adultos, avaliar o impacto do processo, identificar as necessidades de formação profissional dos indivíduos após a certificação e conhecer a viabilidade dos processos RVCC.

⁹³ Fonte: <http://www.dn.pt/Inicio/>, acedido em 22/10/2010.

⁹⁴ Entidade-piloto a testar a metodologia de Curso e Educação e Formação de Adultos em 2000 e uma das primeiras 6 entidades a implementar um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em 2001.

Foram inquiridos 344 indivíduos, num total de 815 adultos certificados (Monteiro, 2008:207-209). Entre os resultados deste estudo, apontamos os seguintes:

(i) À semelhança de estudos anteriores, no **domínio da vida pessoal/social** 77,1% dos adultos inquiridos afirmou que *“a passagem pelo RVCC influenciou muito o melhorar a minha auto-estima/dar mais valor a mim mesmo”*, 72,9% refere que o processo contribuiu para *“aumentar as minhas competências pessoais”* e 63,3% *“ser capaz de aprender coisas novas”* (ESDIME, 2007: 85-86).

(ii) No **domínio profissional**, apesar de alguns impactos positivos referidos por 47% das respostas, cerca de 50% dos adultos *“manifestam a ausência de impactos do RVCC na sua posição profissional e/ou perderam o emprego no período em referência”* (Id. Ibid., p. 90).

(iii) No **domínio académico**, mais propriamente, na questão do prosseguimento de estudo, confirmam-se os valores também apontados pelo CIDEAC, em que 10,4% dos adultos certificados (correspondente a 35 adultos) inquiridos prosseguiram estudos e os restantes *“declaram que pretendem vir a fazê-lo num futuro próximo...”* (Id. Ibid., pp.73-74).

• **Fundação Alentejo (Évora)**

Na região Alentejo, seguir à ESDIME, a **Fundação Alentejo** foi a entidade a constituir-se como Centro de RVCC, em 2001. Em Maio de 2009, apresentou-nos os resultados do impacto do processo de RVCC, que promove desde 2001, na qualificação da população adulta do Alentejo, suportado em dois estudos representativos. Esses estudos incidem sobre a caracterização do perfil dos adultos certificados e o impacto no período pós-certificação, (um estudo com objectivos similares àquele que, de seguida, referimos). Os dados apresentados situam-se no período de 2002 a 2006. Quanto aos adultos, foram inquiridos adultos certificados no ano de 2005 (total de 251 adultos), a maioria mulheres (56,6%).

Os resultados dos estudos, anteriormente referidos, indicam que o processo de RVCC produz impactos mais visíveis a nível pessoal, ao nível do auto-conhecimento e da auto-estima. O mesmo não acontece no campo profissional. Neste domínio, a certificação permitiu aos adultos inquiridos *“o reconhecimento consciente da sua (...) utilidade profissional”* (Rico & Libório, 2009:164) e evidenciou que os resultados, em termos de empregabilidade e progressão nas carreiras, ficaram aquém do que seria expectável. A maioria continuou com

o mesmo emprego (70,2%), 11,7% progrediu na carreira e 9,6% conseguiu mudar de emprego (Rico & Libório, 2009:164).

Essa valorização pessoal acentua-se sobretudo no caso das mulheres, que se apresentam mais satisfeitas com a realização pessoal que o processo lhes trouxe.

- **Pesquisa no âmbito de pós-graduações (Doutoramento)**

Na dimensão regional foi, ainda, realizada uma pesquisa, entre 2006 e 2009, cujo objecto de estudo se circunscreveu à descrição do processo de RVCC na região Alentejo e aos impactos das certificações que nele ocorreram, no período 2001-2005. As instituições consideradas, na investigação, foram os seis Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências localizados no Alentejo, em actividade, no período 2001-2005⁹⁵. Através da presença dos sectores público e privado, que essas instituições representavam, foi assegurada a diversidade institucional, o que se poderia traduzir em diferentes representações da realidade em estudo e em diversidade de práticas. Numa primeira fase, privilegiou-se uma metodologia de cariz quantitativa e, numa segunda fase, uma abordagem de cariz qualitativa. No desenho da investigação, desde o início, contemplámos um duplo paradigma: o qualitativo e o quantitativo, já que o nosso estudo pretendia, por um lado, um **estudo de natureza descritiva e interpretativa da realidade**, e, por outro lado, um **estudo de natureza biográfica**, dirigido aos adultos que concluíram o processo de RVCC. O desenvolvimento do trabalho empírico da pesquisa (cronologicamente, localidade no ano de 2003) e os resultados obtidos já estão disponíveis (Nico, 2009).

Como resultados principais, Nico (2009) refere o seguinte:

- (i) Nas **formas de conhecimento do Centro de RVCC** e da sua actividade, nomeadamente o processo de RVCC, a relação pessoal/convivial/laboral, assente nas **conversas informais – entendidas como o “passa-palavra” – assumem, no estudo, um papel importante, enquanto meio de acesso ao conhecimento do Processo de RVCC.**

⁹⁵ Os centros considerados foram os seguintes: **ESDIME** (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste), com sede em Messejana; **Fundação Alentejo**, com sede em Évora; **Centro de Formação Profissional do IEFP**, localizado em Portalegre; **Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano** (ADL), com sede em Santiago do Cacém; **Rota do Guadiana** (Associação de Desenvolvimento Integrado), com sede em Serpa; **Terras Dentro** (Associação para o Desenvolvimento Integrado das Micro-Regiões Rurais), com sede em Alcáçovas (Viana do Alentejo).

(ii) Como **razões principais** para a tomada de decisão para realizar um processo de RVCC, a **valorização pessoal** foi a mais importante para os indivíduos, facto também referido pelos Coordenadores e pelos Profissionais de RVCC dos Centros. **São as mulheres que apresentam mais razões de ordem pessoal, quando comparadas com os homens.**

(iii) Quanto ao **trajecto de vida profissional dos adultos, 61 indivíduos certificados em 2003 mudaram de profissão.** Destes, aproximadamente 45% refere que isso decorreu como uma consequência, directa ou indirecta, do processo de RVCC. Para os que encontraram novo emprego, cerca de 41% também manifestou a opinião anterior. **No entanto, é residual o número de indivíduos (apenas 15) que referiu esses factos, como uma consequência directa das oportunidades que o processo RVCC lhes trouxe;**

(iv) Para os adultos certificados no ano de 2003, a **duração mais frequente**, para o processo de RVCC, **situa-se no período de 4-6 meses.** A esmagadora maioria dos respondentes concretizou um processo de RVCC em menos de um ano;

(v) No decorrer do processo, mais de 50% dos adultos inquiridos não necessitou de ter **formação complementar.** Ainda assim, aqueles que a receberam, indicam ter percebido e sentido maiores dificuldades nas áreas de competências-chave de Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), opinião também partilhada pelos elementos das equipas dos Centros de RVCC entrevistados;

(vi) Quanto ao impacto do processo no **prosseguimento de estudos, 15,0%**, dos 206 adultos que participaram, **continuou a estudar** e a apostar no seu percurso de formação e qualificação, **com um maior número de mulheres a tomar essa opção.** Este aspecto é curioso, quando comparado com o que se refere no ponto anterior. Na verdade, apesar de reconhecerem mais dificuldades, verifica-se que são as mulheres as que mais apostam na continuidade dos estudos. Se, por um lado, uma minoria dos inquiridos prosseguiu estudos, por outro lado, verificamos que uma **maioria perspectivava essa situação, a médio/longo prazo, o que demonstra um certo envolvimento e motivação por parte dos adultos certificados inquiridos;**

(vii) **a questão pessoal é aquela que os indivíduos mais reforçam enquanto motivação para concretizar a oportunidade de realizar um projecto que, por vários motivos, foi sendo adiado.**

(viii) Há uma **representação positiva do processo**, com relevância para a dimensão individual e também institucional, entendendo o processo

de RVCC como uma oportunidade de desenvolvimento de pessoas e instituições, tornando-as mais capazes de agir e intervir;

(ix) Há, ao longo do estudo, **há dois eixos** que nos parecem importantes, eventualmente, numa perspectiva de se assumirem como objectos de estudo posteriores: o **eixo do feminino** e o **eixo da valorização pessoal**.

No **eixo do feminino**, há várias evidências que nos apontam para a **importância e envolvimento das mulheres na qualificação**, atendendo às seguintes razões: **(i)** constituem o grupo mais significativo (o maior número de mulheres, relativamente ao número de homens); **(ii)** valorizam mais a dimensão pessoal; **(iii)** tendo sentido mais dificuldades, recorreram, de forma mais sistemática, à ajuda; **(iv)** foram quem prosseguiu mais os estudos.

Podemos considerar que, tendo o **processo de RVCC uma “matriz menos masculinizada de aprendizagem”, que as abordagens mais tradicionais** e apresentando-se mais personalizado, mais próximo, mais relacional, mais qualitativo, valorizando mais o positivo, menos impositivo, menos discriminatório e menos selectivo, seria uma abordagem pedagógica com características mais próximas e compatíveis com as dimensões femininas, o que eventualmente, será uma das justificações para o número de mulheres envolvidas nestes processos ser superior, em mais de 50%, face ao homens dado que é comprovado em diversos estudos desta natureza já realizados (Cidec, 2007; ESDIME, 2007; Rico & Libório 2009).

No **eixo da dimensão pessoal**, os dados recolhidos no estudo deixam transparecer a **valorização da mulher**, pelas razões já expostas. A dimensão pessoal não só é uma causa/impulso mas também uma consequência do processo de RVCC. O nível de qualificação inicial parece coadjuvante da valorização pessoal da qualificação obtida e/ou a obter.

O envolvimento e consequente valorização da mulher pelo processo, reforça o entendimento do processo de **RVCC como instrumento de auto-determinação** assente em princípios específicos, que nos remetem para os definidos no âmbito do *“Projecto da Escola Cultural”*, segundo o qual a aprendizagem de cada indivíduo se suporta em quatro pilares fundamentais: o do constrangimento, o da liberdade ou auto-determinação educativa, o do entendimento e o ecológico (Patrício, 2001). Pensamos que o processo de RVCC se inscreve num contexto de auto-determinação. O adulto é conduzido a reflectir não só sobre o que aprendeu e porquê mas também a posicionar-se relativamente a projectos futuros de aprendizagem e de vida pessoal e profissional. À semelhança do que defende a Escola Cultural, no processo também encontramos a criatividade entendida como capacidade de dar significado (reflectir) aos acontecimentos e acções ao longo da vida.

O processo, para as mulheres inquiridas, parece apresentar-se, também, como um **instrumento de emancipação e de conscientização feminina**. Paulo Freire defendia, precisamente, uma educação que reunisse essas características, ou seja: libertadora e emancipadora, no sentido de tornar as pessoas críticas sobre si e sobre o mundo, problematizando a sua própria condição em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nota Final

Sobre os estudos que visam estudar os impactos do processo de RVCC – uma realidade tão presente na nossa sociedade actual -, acreditamos que os seus resultados podem ter um contributo importante na (re)definição das funções dos Centros, organização e desenvolvimento dos processos de RVCC e na Educação e Formação de Adultos a nível local (estudos de dimensão regional) e também nacional. Para quem exerce funções nesses Centros (sejam de coordenação ou técnicas), estes estudos poderão ser fonte de algumas linhas de orientação que contribuam para a melhoria da qualidade do trabalho que é feito por todos, em prol da promoção da transparência e credibilidade social destes processos.

No Estudo da Avaliação Externa, uma das competências referidas pelos adultos entrevistados foi a aquisição da capacidade para “*aprender a aprender*”. (Carneiro, coord., 2010:62). Assim, queremos acreditar que se irá disponibilizar, em toda a sociedade civil (escolas, centros de formação, associações de desenvolvimento local, ...), os dispositivos necessários para que as pessoas possam por em prática (e melhorar), essa capacidade, que se assume como um meio e um fim em si mesmo, na medida em que permitirá, a cada um, continuar a aprender ao longo da vida.

CAPÍTULO 6

E DEPOIS DA CERTIFICAÇÃO?

Neste último capítulo, procuramos apresentar alguns aspectos que, na nossa opinião, se assumem como determinantes na trajectória de vida de um(a) adulto(a) no período que se segue a um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Alguns dos impactos desses processos estão já publicados. No entanto, é nossa preocupação, neste momento, desenhar algumas das linhas fundamentais à concretização do princípio de Aprendizagem ao Longo da Vida, o qual esteve na génese da criação do sistema nacional de RVCC, em Portugal.

O sistema nacional de RVCC, instituído em 2000 (nesse ano, ainda a título experimental), veio valorizar e reconhecer a importância dos adquiridos experienciais. Até aí, nenhum sistema o havia feito, apesar de terem existido algumas experiências prévias no âmbito do Reconhecimento dos Adquiridos, tal como descrevemos no Capítulo 3. A metodologia que se utiliza num processo de RVCC coloca o adulto no centro de todo o processo, pois centra-se na sua História de Vida, apresentando-se esta como única e individual, assente no desenvolvimento de uma abordagem individual e biográfica. Ao longo de um processo de RVCC são “*trabalhadas*” as experiências de vida que o adulto concretizou e a partir das quais adquiriu competências, passíveis de ser reconhecidas e validadas, mas também, as expectativas que os adultos trazem consigo. Procura-se, acima de tudo, valorizar o sucesso e o positivo, que possa ser passível de reconhecimento e validação. Num processo de RVCC há a potenciação da aprendizagem e da vontade de cada um continuar a aprender no futuro; sempre que o processo é concluído, o adulto renova a sua auto-estima, acreditando mais em si, e no próprio sistema que lhe deu aquela oportunidade. A questão que nos merece atenção, neste capítulo, é a reflexão acerca do que pode ou deve acontecer no período pós-certificação.

Em Portugal, o Sistema Nacional de RVCC nasce com o objectivo de elevar os baixos níveis de qualificação da população activa portuguesa, valorizando os processos promotores de uma qualificação escolar, mas também profissional.

O dispositivo de RVCC foi, assim, construído para responder a uma dupla necessidade: elevar os níveis de sub-certificação formal (aquela que se deve adquirir enquanto jovens) e informal (as aprendizagens adquiridas pela experiência de vida que não eram, até então, valorizadas).

Hoje, mais de um milhão de adultos já aderiram ao Programa Novas Oportunidades, onde está inserido o dispositivo de RVCC; destes, centenas de milhar já obtiveram a sua qualificação através de um processo de RVCC. A questão que a todos nos deve preocupar, nesta nova fase, é o futuro dessas pessoas, num sistema que seja mais amplo e que nele estejam integradas todas as vias possíveis de qualificação e actualização das competências adquiridas ao longo da vida.

Apresentamos, de seguida, alguns pontos que, na nossa opinião, merecem atenção, pois são determinantes de uma política de incentivo e valorização da aprendizagem, no período de pós-certificação dos indivíduos que concluíram um processo de RVCC. Sendo este um processo que reconhece e valida o que o adulto detém, num determinado momento, como garantir, a esse mesmo adulto, respostas e oportunidades de formação que lhe permita ir adquirindo e actualizando competências ao longo da vida? Poderá um adulto concretizar um novo processo de RVCC, num nível subsequente, sem que tenha frequentado qualquer acção de formação ou adquirido pelas vias não formal e informal novas competências?

1. Os Centros Novas Oportunidades devem ser entendidos como espaços de passagem dos adultos, ao longo da vida, sempre que estes queiram concretizar numa experiência formativa que sirva as suas necessidades de formação e qualificação, num dado momento da sua vida, seja na dimensão escolar, na profissional, ou em ambas. O funcionamento dos actuais CNO deve ser estruturado enquanto **corredores de orientação vocacional** ao longo da vida.

2. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é apenas uma das vias possíveis para a qualificação dos adultos e deve ser orientado apenas para os que já têm experiências de vida e profissional significativas. Não deve ser entendido como a via mais fácil e rápida de obter a qualificação. É necessário **aprofundar as metodologias que permitam o adequado diagnóstico e encaminhamento dos adultos** para a melhor resposta educativa e formativa. O processo de RVCC é um **dispositivo de valorização da aprendizagem ao longo da vida**, não se restringindo a possibilitar apenas uma qualificação, mas enquanto plataforma que motive os adultos para a formação contínua. É necessário entendê-lo como um processo que pode contribuir para a **reconstrução da**

relação dos indivíduos com as comunidades onde estão inseridos, no sentido de ser um processo formativo que incentive os indivíduos, a incluir, nos seus percursos de vida, processos de Aprendizagem ao Longo da Vida. A especificidade e a mais-valia do processo de RVCC devem ser sempre equacionadas, no indivíduo, como elemento central (e nas competências que o mesmo detém), o que se opõe a um processo formal de simples transmissão de saberes. **O RVCC é um processo baseado naquilo que o adulto é, no que sabe, no que tem e no que pode vir a fazer;**

3. As equipas dos Centros dos actuais Centros deverão ter estabilidade suficiente e diversidade de perfis na sua constituição, pois parecem-nos ser elementos fundamentais para um adequado acolhimento, diagnóstico e acompanhamento, porque trabalhar com adultos implica estabelecer uma relação que não se coaduna com “*horas de contrato*” ou “*horas de formação*”. A disponibilidade do adulto também será diferente se sentir um apoio de proximidade, que será tanto mais difícil por parte dos técnicos, quanto a instabilidade dos vínculos laborais dos mesmos ou uma inadequada formação dos mesmos para o exercício das funções.

4. No início do trabalho dos Centros de RVCC, a questão do encaminhamento dos adultos, quase sempre conduzia os mesmos a processos de RVCC. A rede de oferta formativa não estava construída, nem se estabeleciam elos de ligação entre os diferentes operadores. O **alargamento e a articulação dessa rede de oferta formativa** são absolutamente necessários para se efectivar uma resposta diversificada e adequada aos adultos. A rede de Centros de RVCC, em 2000/2001, era uma rede essencialmente privada, não existindo uma relação fortalecida com a rede pública, que contribuíse para o encaminhamento dos adultos. Como o processo estava menos divulgado, não havia uma afluência tão significativa, como a que hoje existe, o que significa ter maior capacidade de resposta para as diferentes situações. Ainda na área das ofertas formativas, tendo em conta as elevadas taxas de analfabetismo literal e funcional, no Alentejo, e no país em geral, importa **não descurar as necessidades dessas pessoas que necessitam de aprender a ler e a escrever, adquirindo e/ou actualizando as competências básicas essenciais**, a qualquer processo de educação e formação. O reforço de medidas de **promoção de competências básicas é essencial** para a afirmação de uma política de igualdade de oportunidades. Sem essas medidas, teremos milhares de pessoas excluídas do acesso ao Programa Novas Oportunidades. A publicação recente da Portaria n.º 1100/2010, de 22 de Outubro, foi um passo importante, sendo necessário que os agentes

formativos articulem entre si, evitando duplicar resposta onde ela já existe e criá-la onde ela é ainda inexistente ou pouco expressiva.

5. No seguimento dos dois pontos anteriores, devemos combater a perspectiva individualista da **oferta formativa/qualificação, a qual deve ser também percebida numa perspectiva comunitária**. Tal poderia constituir-se como uma **recuperação dos ideais da educação comunitária**, enraizada em tradições e culturas locais, sem, no entanto, deixar de ter em conta a globalidade em que nos encontramos. Estas situações não são realidades incompatíveis e podem ser potenciadas através da Educação de Adultos, construída não apenas nos espaços formais mas em todos os locais onde os indivíduos exercem os seus múltiplos papéis (trabalhador, amigo, pai, voluntário, entre outros). É nesta diversidade de contextos que os adultos podem adquirir mais competências e regressar, mais tarde, a um Centro Novas Oportunidades, reconhecendo e validando essas mesmas competências. Não podemos esquecer-nos que foi a sociedade civil, quem primeiro “aderiu” ao dispositivo de RVCC, pois foi aí que nasceram os primeiros promotores de Centros de RVCC. Mais tarde, instituições do sector público, como as escolas públicas e os Centros de Formação Profissional do IEFP, I.P., - tomando como exemplo o trabalho que vinha sendo feito - também apostaram e acreditaram que reconhecer e validar competências é uma mais valia para a qualificação das pessoas, no quadro da valorização dos adquiridos experienciais, que já se observava há décadas, noutros países. Desde a década de 70 (com a Direcção-Geral de Educação Permanente) que, em Portugal, se têm tomado iniciativas de demonstração do potencial educativo das instituições da sociedade civil, aquelas que podemos afirmar como parte de uma rede formal de qualificação e também de uma rede não formal de aprendizagem.

6. O Processo de RVCC pressupõe um reconhecimento das competências que o indivíduo tem, naquele momento, mas, pelo seu carácter formativo, também deve apontar para a identificação daquilo que precisa de aprender e realizar. A **construção de projectos de vida** é uma função que os centros devem exercer, tornando-se nos já referidos **corredores ou centros de orientação vocacional dos adultos**. **É dessa forma que percebemos os actuais Centros Novas Oportunidades, num futuro, não muito longínquo**. Afirmamos esta ideia, porque consideramos que os Centros são as instituições adequadas para a construção das respostas adequadas aos adultos, para a definição de uma rede formativa que responda às necessidades das populações locais (resultado de um consenso entre os diferentes

operadores e organizada em termos da procura e não da oferta) numa lógica de educação comunitária, de base local e territorializada. A Educação de Adultos, onde inscrevemos os Centros Novas Oportunidades, na sociedade civil, pode **ajudar na minimização dos baixos níveis de participação dos cidadãos em questões cívicas, sociais e de cidadania**. Paulo Freire também defendia a Educação Popular como meio de promoção do diálogo, participação e conscientização dos indivíduos;

7. A rede de Centros, **no quadro dos sistemas educativos**, está a trazer **uma abertura dos espaços formais públicos (escolas básicas e secundárias) às aprendizagens não formais e informais**, sendo importante estar atento às **mudanças significativas que estão a ocorrer nas escolas**, ao nível da organização, percepção e trabalho com diversos públicos, que não apenas os públicos jovens e à forma como estes espaços se irão estruturar e auto-financiar, no futuro, quando deixar de existir um Quadro Comunitário de Apoio que tem financiado estes Centros. Há uma necessidade actual das escolas se apropriarem, ainda mais, das abordagens de trabalho em educação e formação de adultos, pois caso contrário, podemos vir a assistir a um retrocesso do trabalho que se tem vindo a fazer nesta área, nos últimos anos.

8. A campanha de massificação na qualificação dos adultos a que assistimos, actualmente, merece uma atenção especial, nomeadamente sobre os (eventuais) efeitos menos positivos do sistema, caso aposte, continuamente, na quantidade, nas metas e nos indicadores mensuráveis. Este **alargamento deve ser percebido de forma racional, a médio e a longo prazos**, nomeadamente através de **mecanismos que possam vir a aferir o grau de melhoria do desempenho das pessoas** nos locais de trabalho, nas empresas, nos níveis de participação na comunidade, em acções de formação ao longo da vida, nas possibilidades que isso trouxe no campo profissional, etc. Alargar o sistema não significa, necessariamente, perda de qualidade, desde que esse alargamento seja suportado numa estratégia que potencie, decisivamente, a aprendizagem ao longo da vida. Caso contrário, podemos estar a construir um sistema nulo em termos dos resultados esperados, que julgamos ter, entre outros objectivos mais mensuráveis, o de *tornar os adultos mais capazes*, conhecedores das suas capacidades e, também, mais “*desassossegados*” no que respeita à educação e formação ao longo da vida.

9. As Instituições de ensino superior, que integram uma rede formal de aprendizagem do Ensino Superior (universidades e politécnicos) também se têm vindo a abrir aos novos públicos provenientes das Novas Oportunidades, ou seja,

adultos que, tendo concluído o secundário, optam, agora, por prosseguir estudos de nível superior. A flexibilização de oferta formativa e de horários, são vectores essenciais para que os adultos possam prosseguir, com sucesso, essa nova etapa. A oferta formativa das instituições superiores, além de adaptada a estes novos públicos, deverá também ser desenhada com base na capacidade de absorção do mercado de trabalho e produtivo. Ao nível das empresas, destacamos a Iniciativa denominada “*Selo Empresa Qualificante*” (Portaria n.º 537/2010, de 19 de Julho) que constitui um exemplo de uma iniciativa que promove o reconhecimento social a quem aposta na qualificação dos seus colaboradores. Assim, estaremos a dotar as pessoas de mais competências, com vista ao tão desejado e necessário desenvolvimento social e económico. Sobretudo às pequenas e médias empresas deverão ser equacionados novos incentivos, como forma de motivação para a adopção de medidas de reforço da qualificação de empresários e colaboradores.

10. A todos, deve preocupar o rigor e qualidade com que os processos de RVCC e as restantes respostas para adultos estão a ser desenvolvidas, neste momento. Há um estigma social relativamente às pessoas que frequentaram e se qualificaram por aquelas vias. A quebra desses tabus e preconceitos pode assentar numa estratégia que compatibilize os resultados da Iniciativa Novas Oportunidades em duas dimensões: a quantidade (dados quantitativos) e a qualidade (dados qualitativos). Importa que todos nos interroguemos não apenas em quantos adultos já aderiram e concluíram, mas o que foi feito com aquilo que aprenderam, as mais valias pessoais e profissionais, o contributo de cada um para a sociedade. Ao criar-se um Sistema Nacional de RVCC, o Estado criou as condições de acesso a todos os que se queiram qualificar, garantindo um dos direitos fundamentais que é o **direito ao acesso**. Mas é preciso mais. É preciso garantir o **direito ao sucesso (de qualidade)** das respostas que estão a ser desenvolvidas pelas diferentes instituições. É um dever de todos e não apenas do Estado. Todos somos convocados a contribuir para essa qualidade: agentes formativos, estruturas regionais e centrais, empresas, adultos, que frequentando essas respostas poderão, mais do que ninguém, avaliar da sua eficácia, eficiência e qualidade para si mesmos e para a sociedade, no seu todo.

CONCLUSÃO

Este livro pretendeu, desde o início, constituir-se como um instrumento que pode ser útil a todos aqueles que se interessam pela Educação de Adultos em Portugal, onde necessariamente temos de inscrever o dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Evidentemente, tal não seria possível, sem uma retrospectiva histórica da Educação de Adultos em Portugal, podendo-se compreender, mais facilmente, algumas das razões do atraso de Portugal no desenvolvimento destas práticas, quando comparado com outros países da Europa. Construir uma memória sobre a Educação de Adultos em Portugal é um exercício de análise que pode contribuir para uma consciencialização da importância do desenvolvimento de dispositivos de reconhecimento de competências, escolares e/ou profissionais. Os responsáveis e técnicos que, hoje, trabalham nos Centros Novas Oportunidades deverão conhecer o passado, para reflectirem o presente e perspectivarem o próprio futuro desses espaços. Ao longo dos tempos, tem sido valorizada a importância que os espaços informais e não formais de aprendizagem, de índole associativo e popular (em grande partes dos casos) têm assumido no quadro da educação de adultos em Portugal. O Sistema Nacional de RVCC nasceu com entidades de natureza privada, muitas delas Associações de Desenvolvimento Local que, ainda hoje, continuam a desenvolver trabalho com a população adulta.

Este livro foi também entendido, por nós, como uma forma de homenagear todas as pessoas, adultos e instituições que estiveram na génese do RVCC em Portugal. O futuro faz-se no presente: todos os dias, através do desenvolvimento de processos de formação e qualificação que sejam de qualidade, credíveis aos olhos dos próprios indivíduos e dos outros que os rodeiam e que possam trazer, também, desejavelmente, impactos pessoais, sociais, profissionais, académicos, familiares, de cidadania e intervenção social e, em última análise, que permitam, a todos os indivíduos, um caminho de aprendizagem ao longo da vida, de acordo com as necessidades pessoais, do tecido económico e social. O reconhecimento dos adquiridos

experienciais é apenas uma resposta desse mesmo caminho. A formação é outra, tão ou mais importante como aquela. É preciso desmistificar mitos e tabus em torno do processo de RVCC, que tem por base a experiência de vida do adulto. Se dúvidas houver, talvez este livro possa contribuir para o esclarecimento de parte dessas dúvidas. Esperamos que sim.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2007).** *Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional*. Relatório do Processo de Consulta Pública Nacional. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- ALCOFORADO, L. (2000).** *Educação de Adultos e Trabalho*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- ALCOFORADO, L. (2001).** "O Modelo da Competência e os adultos portugueses não qualificados". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35. N.º 1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp. 67-83.
- ALMEIDA, M., MILAGRE, C. et al (2008).** *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos – Centros Novas Oportunidades*. 1.ª Edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- ALONSO, L. (2000).** "A construção de um referencial de competência-chave para a cidadania e empregabilidade". In *Revista Saber Mais*. N.º 5. Lisboa: ANEFA. pp.20-27.
- ALONSO, L., IMAGINÁRIO L. et al (2001).** *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ALVES, F. & ALVES, M. (2008).** "Centros Novas Oportunidades...e as Pessoas com deficiências e incapacidades". In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 8. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.26-30.
- ALVES, M., ESTÊVÃO, C. et al (2006).** "Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In Gérard Figari et al (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa. pp.255-275.
- AMORIM, J. (2006).** *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania – A Metamorfose das Borboletas*. Coleção Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho n.º 5. 1.ª Edição. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social - Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.
- ANEFA (2000).** *Reconhecimento e Validação de Competências – Manual de apoio à intervenção*. Lisboa: ANEFA.

- ANEFA (2001).** *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção.* Lisboa: ANEFA. pp. 17-18.
- ANEFA (2001a).** *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade.* Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001b).** *Carta de Qualidade dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.* Lisboa: ANEFA. pp.1-6.
- ANEFA (2002).** *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade.* Lisboa: AdLitteram.
- ANEFA (2002a).** *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante.* Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2002b).** *Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos 2000/2001.* Lisboa: ANEFA.
- ANQ (2009).** *Orientação técnica sobre validação de aprendizagens formais (escolares e profissionais) no contexto dos processos de RVCC desenvolvidos nos Centros Novas Oportunidades.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Disponível em www.anq.gov.pt
- ANQ (2010).** *Orientação técnica n.º 5. Articulação entre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a frequência de Unidades de Formação de Curta Duração.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Disponível em www.novasoportunidades.drealentejo.pt
- ANTUNES, M. (2005).** "O Método (Auto) Biográfico". In *Revista Aprender ao Longo da Vida*, N.º 5. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp. 40-42.
- APPLE, M. & NÓVOA, A. (Orgs.) (1998).** *Paulo Freire: Política e Pedagogia.* N.º 28. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, S. (Org.) (2001).** *Relatório de Actividades 2000.* Lisboa: ANEFA.
- ARÉNILLA, L., GOSSOT, B. et al (2001).** *Dicionário de Pedagogia.* Lisboa: Instituto Piaget.
- ÁVILA, P. (2008).** *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento.* Lisboa: Celta Editora.
- BENAVENTE, A., ROSA, A. et al (1996).** *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BERNET, J. (1993).** *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.* Barcelona: Editorial Anthropos.
- BOAVIDA, J. & BARREIRA, C. (2006).** "Como promover a avaliação de competências em professores e alunos?". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa.* Lisboa: FPCE-UL. pp.778-790.
- CANÁRIO, R. (1996).** "Educação e Território". In *Revista Noesis.* N.º 38. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. p. 55.

- CANÁRIO, R. (1997).** “Livro Branco: uma visão funcionalista da educação”. In Conselho Nacional de Educação. *Educar e Formar ao Longo da Vida: actas do Seminário*. 1.ª Edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 51-56.
- CANÁRIO, R. (1998).** “Educação e Território”. In *Revista Noesis*. N.º 48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. p. 18.
- CANÁRIO, R. (2000).** *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. 2.ª Edição. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2006).** “Formação e Adquiridos Experienciais. Entre a pessoa e o indivíduo”. In Gérard Figari *et al* (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa. pp. 35-46.
- CANÁRIO, R. (2007).** “A Educação e o movimento popular do 25 de Abril”. In Rui Canário (org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa. pp. 11-35.
- CARNEIRO, R. (2001a).** “Entrevista a Roberto Carneiro - É preciso criar nas pessoas a pulsão de aprender”. In *Revista Saber Mais*. N.º 9. Lisboa: ANEFA. pp.18-23.
- CARNEIRO, R. (coord.) et al (2010).** *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. 1.ª edição. Lisboa: ANQ, I.P.
- CASTRO, J.M. (1998).** “Do diploma à carteira pessoal de competências”. In José Alberto Leitão (coord.). *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências*. Coleção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. pp.11-27.
- CAVACO, C. (2002).** *Aprender fora da escola*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, C. (2006).** “Reconhecimento de Competências: Metodologias, técnicas, instrumentos e a emergência de uma profissão”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 259-266.
- CIDEC (2004).** *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: ME/DGFV.
- CIDEC (2007).** *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Actualização e Aperfeiçoamento*. Lisboa: ME/DGFV.
- COLARDYN, D. (1996).** *La gestion des compétences*. Paris: PUF.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995).** *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade cognitiva*. Bruxelas. Disponível em <http://europa.eu.int/documentation>
- COMISSÃO EUROPEIA (2000).** *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2001).** *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Bruxelas.

- COMISSÃO EUROPEIA (2005).** *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Bruxelas. Disponível em http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html
- CORDEIRO, L. (2007).** “Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida”. In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. 1.ª Edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp.185-192.
- CORREIA, A. (2006).** “O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.267-274.
- CORREIA, A. & CABETE, D. (2002a).** “O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida... e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. In Isabel Silva *et al* (orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, 45-53.
- CORREIA, A. & CABETE, D. (2002b).** “O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida... e a importância do sistema português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. In *Revista Saber Mais*. N.º 13. Lisboa: ANEFA. pp. 42-48.
- CORREIA, A. & SARMENTO, A. (2007).** “Aprendizagem ao Longo da Vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais”. In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp.125-135.
- COSTA, A. (2002).** “Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação”. In AA.VV. *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.179-194.
- COUCEIRO, M. (2002a).** “Um olhar... Sobre o Reconhecimento de Competências”. In Isabel Silva *et al* (orgs.). *Educação e Formação de Adultos Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp. 41-44.
- COUCEIRO, M. (2002b).** “O Reconhecimento de Competências”. In *Revista Saber Mais*, N.º 13. Lisboa: ANEFA. pp.30-32.
- COUCEIRO, M. & PATROCÍNIO, T. (2002).** *Cursos de Educação e Formação de Adultos em observação*. Lisboa: ANEFA.
- DELORS, J. et al (1996).** *Educação, Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Coleções Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.
- DEUS, J., RAFAEL, I. et al (2006).** “Áreas de Competências-Chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência.” In Maria Gomes (Coord). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFV. pp. 49-62.
- DGEA (1981).** *Notas para a Definição de um Programa Regional Integrado de Educação de Adultos*. Lisboa: ME/DESP.

- DGFV (2002).** *Competências, Validação e Certificação. Entrevistas Biográficas*. 1.ª Edição. Lisboa: ME/DGFV.
- DGFV (2004).** *Reconhecimento e Validação de Competências. Instrumentos de mediação*. Lisboa: ME.
- DIAS, J.B. (2006).** "O papel do avaliador externo no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências". In *I Plano de Formação para os Centros Novas Oportunidades e Escolas Promotoras de Cursos EFA*. Évora: Direcção Regional de Educação do Alentejo. 1-11. Texto polipopiado (distribuído).
- DIAS, J. (1982a).** *A Educação de Adultos. Introdução Histórica*. 3.ª Edição. Braga: Universidade do Minho.
- DIAS, J. (1982b).** *A Educação de Adultos. A pessoa e a comunidade*. 3.ª Edição. Braga: Universidade do Minho.
- DOMINICÉ, P. (1997).** "A abordagem biográfica enquanto opção metodológica". In Lys Samartino & Maria Torres. *Educação de Adultos. Cadernos de Formação*. N.º 3. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Recorrente e Extra Escolar. pp.70-78.
- DOMINICÉ, P. (2000).** *Learning from our lives*. 1.ª Edição. San Francisco. California: Jossey-Bass.
- DUARTE, I. (2004a).** "Educação de Adultos em Portugal. Entre o essencial e as circunstâncias". In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 1. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.14-15.
- DUARTE, I. (2004b).** "The value of experiential learning in the centres of Recognition, Validation and Certification of Competences". In Licínio Lima & Paula Guimarães (orgs.). *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: Universidade do Minho. pp.129-154.
- DUARTE, I. M. (2006).** "As Aprendizagens dos Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 615-622.
- ESDIME (2007).** *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas: A Experiência da Esdime*. Camarate: IEFP.
- ESTEBAN, M. (2005).** "Na contramão da resiliência?". In Regina Garcia & José Serralheiro (orgs.). *Afinal onde Está a Escola?* 1.ª Edição. Porto: Profedições. pp.167-186.
- FIDALGO, N. & FIDALGO, F. (2007).** "Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco". In Fernando Fidalgo et al (orgs.). *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes. pp.17-70.
- FIDALGO, F., OLIVEIRA, M. et al (2007).** "Introdução". In Fernando Fidalgo et al (orgs.). *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes. pp. 11-16.

- FIGARI, G., RODRIGUES, P. et al (Eds.) (2006).** *Evaluation des Competences et Apprentissages Experientiels : Savoirs, modèles et méthodes*. N.º 12. Lisboa : Educa.
- FRAGOSO, A. (2007).** “As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação”. In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. 1.ª Edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 201-213.
- FREIRE, P. (1967).** *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1970).** *Pedagogia do Oprimido*. 28.ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- GADOTTI, M. (2006).** “Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar e aprender com sentido”. In Afonso Celso Scocuglia (org.). *Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente*. Porto: Edições Afrontamento.
- GARCIA, R. & SERRALHEIRO, J. (2005).** *Afinal onde está a Escola?* 1.ª Edição. Porto: Profedições.
- GOMES, M. et al (2006).** *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos- Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFV.
- GOMES, M. (2006).** “Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário”. In Maria Gomes (Coord). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFV. pp.9-29.
- GOMES, M. & SIMÕES, M. (2007).** *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- GONÇALVES, M. & FERNANDES, M. (Coords.) (2007).** *MAPA – Motivar os Adultos para a Aprendizagem. Os percursos do projecto*. 1.ª Edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- GUIMARÃES, P. (2008).** “A Educação de Adultos no século XXI: desafios contemporâneos em prospectiva”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 9. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.34-39.
- HILÁRIO, R. (s/d).** *Diagnóstico de Necessidades de Qualificação e Certificação de Activos no Litoral Alentejano*. Santiago do Cacém: ADL.
- HOWARD, U. (2001).** [Texto sem título integrado em “Um Entre Seis: O Grupo de Trabalho B”]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA. pp. 97-101.
- IMAGINÁRIO, L. (1998).** Texto de Apresentação. In José Alberto Leitão (coord.). *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências*. Coleção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. pp.7-10.

- IMAGINÁRIO, L. (2007).** "(Re)valorizar a aprendizagem: práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais". In *Conferência Valorizar a Aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*. Lisboa. Texto policopiado (distribuído). pp.1-17.
- INE (2002).** *Censos 2001. Resultados Definitivos: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação*. Lisboa: INE.
- JARDIM, J. (2010).** *Programa de Desenvolvimento de Competências pessoais e sociais. Estudo para a promoção do sucesso académico*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- JOSSO, M. (2002).** *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- JOSSO, M. (2004).** "As Histórias de Vida abrem novas potencialidades às pessoas". In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 2. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.16-23.
- LAGES, M. (2006).** "Da avaliação controlo à avaliação processo: as histórias de vida e/ou a razão narrativa.". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 468-479.
- LEITÃO, J. (Coord.) (2001).** *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. 1.ª Edição. Lisboa: ANEFA.
- LEITÃO, J. (Coord.) (2002).** *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. 2.ª Edição. Lisboa: ANEFA.
- LEITÃO, J. & GONÇALVES, M. (Coords.) (2002).** *Guia dos Clubes S@bER+: princípios e orientações*. 1.ª Edição. Lisboa: ANEFA.
- LE BOTERF, G. (1994).** *De la Compétence – Essai sur un Attracteur Étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2001).** *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- LIMA, L. (1994).** "Fórum Educação de Adultos (1987-1993)". In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos Fórum I*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos. pp.13-26.
- LIMA, L. (2000).** "Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil". In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos Fórum II*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos. pp.237-255.
- LIMA, L. (2002).** "Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a mão direita e a esquerda de Miró". In A.A.V.V. *Cruzamentos de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.129-148.

- LIMA, L. (2004).** "Adult Education as Social Policy: reforming and post-reforming strategies in Portugal". In Licínio Lima & Paula Guimarães (orgs.). *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: Universidade do Minho. pp.17-37.
- LIMA, L. (2005).** "A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa. pp.31-60.
- LIMA, L., AFONSO, A. et al (1999).** *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- MARQUES, F. (2007).** "Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Um Sistema que se alicerça na vida. Sete anos de experiência da ANOP". In *Conferência Valorizar a Aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*. Lisboa. Texto policopiado. pp.1-7.
- MATOS, M. de & CARVALHOSA, S. (2000).** "Promoção de competências de relacionamento interpessoal nos jovens". In M. Matos et al (orgs.). *Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça. pp.149-177.
- MATOS, L., MALHOA, M. et al (2005).** *Os Rumos do Ensino Recorrente*. *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 5. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp. 43-49.
- MELO, A., QUEIRÓS, A. et al (1998).** *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação.
- MELO, A. (2000).** "Em Portugal a Educação de Adultos ainda é a Gata Borralheira". In *Revista Saber Mais*. N.º 4. Lisboa: ANEFA. pp.8-11.
- MELO, A. (2001).** "Agir localmente, pensar globalmente. Testemunho de um percurso inspirado em Paulo Freire". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35. N.º 1. pp.115-122.
- MELO, A. (2005).** "A ausência de uma política de educação de adultos é uma forma de controle social". In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 4. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.36-38.
- MELO, A. (2006).** "Da Serra Algarvia à Secretária do Ministro". In *Sessão Comemorativa do 30.º aniversário da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho*, em 10 de Outubro (texto cedido pelo próprio).
- MELO, A. (2007).** "Apresentação e contextualização do estudo". In ESDIME (Org.). *O Impacto da Certificação de competências na vida das pessoas*. Camarate: IEF. pp. 7-30.
- MELO, A. & BENAVENTE, A. (1978).** *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.

- MELO, A. & SILVA, O. (1999).** "Novos caminhos em construção". In *Revista Saber Mais*. N.º1. Lisboa: Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos. Lisboa. pp.14-17.
- MELO, A., LIMA, L. et al (2002).** *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. 1.ª Edição. N.º 2. Lisboa: ANEFA.
- MELO, A., QUEIRÓS, A., et al (1998).** *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação.
- MERTENS, L. (1996).** *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1979).** *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Relatório de Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Educação Permanente.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998).** *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências*. Coleção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007).** "Programa Unidos Aprendemos". In *Portugal 2007 Presidência do Conselho da União Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & MINISTÉRIO DO TRABALHO E SOLIDARIEDADE SOCIAL (2006).** *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa: ME/MTSS.
- MÓNICA, M.F. (1977).** "Deve-se Ensinar o Povo a Ler? A Questão do Analfabetismo em Portugal, 1926-39". In *Análise Social*. Vol. XIII, 50. pp. 321-353. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos>
- MONTEIRO, P. (2008).** "Estudo O Impacto da Certificação de Competências na vida dos adultos". In Bravo Nico (coord.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp.207-209.
- MORAIS, C. (2008).** "Novas Oportunidades mesmo para todos". In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 8. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp. 22-24.
- MOREIRA, D. (2003).** *Analfabetismo Funcional: O mal nosso de cada dia*. São Paulo: Thomson.
- NATALE, M. (2003).** *La edad adulta: Una nueva etapa para educar*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- NICO, B. (2006).** "Avaliação de Competências: da arqueologia do bom à edificação do impossível". In Albano Estrela et al. (orgs.) *Actas do XVII Colóquio da ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 311-314.

- NICO, B., NICO, L. et al (2007).** "A qualificação da mulher adulta: a dimensão familiar". In *Actas do XI Congresso Internacional de Educação Familiar – Família Plural, Educação Singular*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. (aguarda publicação).
- NICO, L. (2009).** *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)* [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada).
- NOGUEIRA, A. (1996).** *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1997).** "Histórias de Vida". In Lys Samartino & Maria Torres (orgs.). *Educação de Adultos*. Coleção Cadernos de Formação. N.º 3. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar. pp.58-69.
- NUNES, J. (1999).** "Portefólio: uma nova ferramenta de avaliação?". In *Revista Noesis*. N.º 52. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. pp.48-51.
- OCDE (2005).** *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. Paris: OECD Publishing.
- OLIVEIRA, R. (2006).** "O Reconhecimento e a Validação de Competências no alargamento da participação dos adultos em iniciativas de educação e formação". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.225-238.
- PAÇO, A.S. (2010).** "As Universidades Populares em Portugal na I República" In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 13. Lisboa: Associação o Direito de Aprender. pp.46-49.
- PADIGLIA, S. (2006).** "Un modele de mesure de competences". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.1116-1117.
- PATRÍCIO, M. (1982).** "A Educação de Adultos em Portugal – os últimos dois séculos. Proposta de conceitos fundamentais". In A.A.V.V. *Educação de Adultos. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora. pp.33-79.
- PATRÍCIO, M. (2001).** "Por uma escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do homem". In Manuel Ferreira Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Coleção Mundo de Saberes n.º 28. Porto: Porto Editora. pp.235-250.
- PEREIRA, L., FALCÃO, N. et al (1998).** "Reconhecimento e creditação de saberes - Estudo preliminar". In José Leitão (coord.) *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências*. Coleção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. pp.29-101.
- PEREIRA, J. & FIDALGO, F. (2007).** "A gestão do trabalho e o desenvolvimento de competências segundo o sexo". In Fernando Fidalgo et al (orgs.). *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes. pp.111-166.

- PERRENOUD, P. (1999).** "Gestion de l'imprevu, analyse de l'action et construction de competences". In *Education Permanente*. N.º 140. Paris.
- PERRENOUD, P. (2000).** "Construindo Competências". Genebra. Entrevista concedida pelo autor a Paola Genile e Roberta Bencini. *Disponível* em <http://www.dgfdc.min-edu.pt/revista4>.
- PINEAU, G. (1980).** *Vies des histoires de vie*. Montréal : Universidade de Montréal.
- PINEAU, G. (1998).** *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris: L'Harmattan.
- PINEAU, G. (2002).** "L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort". In *Education Permanente*. N.º 153. Paris.
- PINTO, J., MATOS, L. et al (1998).** *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PINTO, M. (2006).** "Avaliação de Competências/Resolução de Problemas em Contexto escolar". In Gérard Figari et al (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa. pp.335-347.
- PIRES, A. (2005).** *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- PIRES, A. (2007).** "Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa". In *Revista de Ciências da Educação Sísifo*. N.º 2. pp. 5-20. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- PIRES, C., COUCEIRO, M. et al (2006).** "Que futuro para o Reconhecimento e Validação de Competências?". In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 6. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.45-51.
- PRESSE, M. (2006).** "Situation d'évaluation et formalization des competences : de l'expérience vecue a l'expérience formalisée". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.639-647.
- QUINTANILHA, A. (2003).** "Aprender para lá do que nos ensinaram". In A.A.V.V. *Cruzamento de saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.23-28.
- RENS, J. (2001).** [Texto sem título integrado na Segunda Sessão Plenária]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA. pp.51-53.
- RICO, H. (2007).** *O Impacto do Processo de RVCC: perspectivas dos adultos certificados*. [Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação]. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- RICO, H. & LIBÓRIO, T. (2009).** *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

- RODRIGUES, P. & PERALTA, H. (2006).** "Programas Comunitários de Intercâmbio Universitário: aprendizagens e desenvolvimento de competências. Estudo Exploratório na Universidade de Lisboa. In Gérard Figari et al (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa. pp.229-254.
- ROLDÃO, M. (2003).** *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 1.ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- ROTHES, L. (2004).** "A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: trajectos e tendências". In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos Fórum III*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos. pp.61-85.
- SANTOS, N. & FIDALGO, F. (2007).** "Os (des)caminhos da certificação de competências no Brasil". In Fernando Fidalgo et al (orgs.). *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes. pp.71-110.
- SARMENTO, T. & FERREIRA, F. (2006).** "Histórias de Vida na Educação e Formação de Adultos". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.329-436.
- SERRA, C. & CARRAJOLA, S. (2008).** "A Long Life Learning...O papel dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Educação ao Longo da Vida – um caso". In Bravo Nico (coord.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp.225-240.
- SILVA, A. (2000).** "Um longo caminho a percorrer". In *Revista Saber Mais*. N.º 7. Lisboa: ANEFA. pp.4-8.
- SILVA, A. (2001a).** *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*. 2.ª Edição. Porto: Edições Asa.
- SILVA, A. (2001b).** [Texto sem título integrado na Segunda Sessão Plenária]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA. pp. 58-59.
- SILVA, I., LEITÃO, J. et al (Orgs.) (2002).** *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.
- SILVESTRE, C. (2003).** *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Coleção Horizontes Pedagógicos. N.º 98. Lisboa: Instituto Piaget.
- SIMÕES, M. & SILVA, M. (2008).** *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de apoio*. 1.ª Edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- SOARES, L. (1998).** "O sistema nacional de certificação profissional". In Ministério da Educação. *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências*. Coleção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. pp.103-112.

- SOARES, M. P. (2007).** "Algumas reflexões em torno do processo de RVCC". In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. 1.ª Edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp.189-199.
- SOUSA, J., BIN, C. et al (2008).** *Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Básico*. 1.ª Edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- SOUZA, D. & DANTAS, J. (2006).** "Uma prática pedagógica interactiva na construção do saber". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.986-999.
- SPIRLI, D. (2006).** "La certification: une nouvelle donne pour la qualification des adultes". In Albano Estrela et al (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 347-354.
- TRIGO, M. (2001a).** "O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35. N.º 1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp.101-114.
- TRIGO, M. (2001b).** "Acções de Curta Duração". In *Revista Saber Mais*. N.º 11.Lisboa: ANEFA. p.27.
- TRIGO, M. (2002a).** "Importância das aprendizagens não formais e informais na formação dos adultos". In *Revista Saber Mais*. N.º 12. Lisboa: ANEFA. pp.18-20.
- TRIGO, M. (2002b).** "O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências". In Isabel Silva et al (orgs). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.54-71.
- TRIGO, M. (2002c).** "Tendências da educação e da formação das pessoas". In Silva et al (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.23-30.
- TRIGO, M. (2002d).** "A ANEFA no quadro do PNE". In Silva et al (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.132-150.
- TRIGO, M. (2002e).** "Aprendizagem ao Longo da Vida. Competências básicas e críticas para todos". In Silva et al (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.31-39.
- TURNER, C. (2001).** [Texto sem título integrado em "Um Entre Seis: O Grupo de Trabalho B"]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA.pp.84-89.
- UNESCO (1976).** *Recomendação de Nairobi*. Disponível em www.unesco.org .
- UNESCO (1997).** *Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro*. V Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo.

VENDRAMINI, C. (2006). “Valorização social e política das aprendizagens construídas pelo Movimento Sem Terra”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.661-668.

WARSCHAUER, C. (2006). “Portefólio: um instrumento para o reconhecimento das aprendizagens adquiridas pela experiência”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.803-810.

ZARIFIAN, P. (1996). “O modelo das competências e suas consequências para os ofícios profissionais”. In *Seminário Internacional educação profissional, trabalho e competências*. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI.

ZARIFIAN, P. (1999). *El modelo de la competencia y los sistemas productivos*. Montevideo, Cinterfor/OIT (Papeles de la Oficina Técnica, 8).

ZARIFIAN, P. (2001). *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. Tradução: Maria Helena C.V. Trylinski. São Paulo: Ed. Atlas.

LEGISLAÇÃO

Decreto n.º 16 481/1929, de 8 de Fevereiro regulamentada pelo Decreto n.º 16 826: é criada a Comissão de Educação Popular.

Decreto n.º 18 724, de 5 de Agosto de 1930

Criação dos cursos nocturnos.

Decreto-Lei n.º 38 968 (Plano de Educação Popular) e o **Decreto n.º 38 969** (que regulamenta o anterior), **ambos em 27 de Outubro de 1952.**

Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de Outubro

Criam-se os CEPSA'S – Cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos. Não foram criados outros.

Decreto-Lei n.º 594/74 de 7 de Novembro

Determina o direito à livre associação (constituição de associações) Ministério da Administração Interna. Gabinete do Ministro.

Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio

Facilita-se a criação de Associações de Educação Popular.

Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro

Atribuiu ao Governo a responsabilidade de no prazo de 6 meses, elaborar o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos.

Lei nº 46/86, DR 237, Série I, de 14 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo. O Artigo 20.º estabelece o público-alvo do Ensino Recorrente.

Decreto-Lei nº 74/1991, DR 34, Série I-A, de 9 de Fevereiro

Ministério da Educação

Estabelece o quadro geral da organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar.

Decreto-Lei n.º 95/92, DR 119, Série I, de 23 de Maio

Estabelece o regime da certificação profissional baseada em formação inserida no mercado de emprego ou em experiência profissional, partindo do disposto nos Decretos-lei nºs 401/91 e 405/91, ambos de 16 de Outubro.

Lei nº 115/1997, DR 217, Série I-A, de 1997-09-19

Assembleia da República

Alteração à Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro

Nomeação de um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação de Adultos.

Resolução do Conselho de Ministros n.º59/98, de 1 de Abril

Criação do Plano Nacional de Emprego.

Resolução do Conselho de Ministros n.º92/98, de 14 de Julho

Constituição do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos.

Despacho normativo n.º 36/1999, DR 169, Série I-B, de 22 de Julho

Ministério da Educação

Introduz alterações à organização pedagógica e administrativa do ensino recorrente por unidades capitalizáveis no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 387/1999, DR 227, Série I-A, de 28 de Setembro de 1999

Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, designada ANEFA, como instituto público, sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, funcionando em regime de instalação, por um período de dois anos. Define ainda as suas atribuições, a sua estrutura e o seu funcionamento.

Decreto-Regulamentar n.º 12-A/2000, de 15 de Setembro

Regula os apoios a conceder às acções a financiar pelo Fundo Social Europeu (FSE).

Despacho conjunto n.º 1083/2000, DR 268, Série II, de 20 de Novembro

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade

Regulamenta a Criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), com dupla certificação escolar e profissional.

Despacho conjunto n.º 262/2001, DR 69, Série II, de 22 de Março

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação

Aprova o Regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos pela intervenção operacional da educação - PRODEP III - no âmbito da Medida nº 4, acção nº 4.1 "Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida".

Portaria n.º 1 082-A/2001, DR 206, Série I-B, de 5 de Setembro

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade

Cria uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Aprova o regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras dos Centros.

Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, DR 261, Série I-B, de 10 de Novembro

Presidência do Conselho de Ministros

Rectifica a Portaria n.º 1082-A/2001, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da

Solidariedade, que cria uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, publicada no Diário da República, 1ª série, nº 206 (suplemento, de 5 de Setembro de 2001).

Portaria n.º 106/2002, DR 27, Série I-B, de 1 de Fevereiro

Aprova o Regulamento do Exame Extraordinário de Avaliação da Capacidade para Acesso ao Ensino Superior.

Despacho n.º 13 563/2002, DR 136, Série II, de 15 de Junho

Ministérios da Educação e Segurança Social e do Trabalho

Aprova o regulamento que define a acreditação de avaliadores externos dos Centros RVCC.

Decreto-Lei nº 208/2002, DR 240, Série I-A, de 17 de Outubro

Ministério da Educação. Aprova a actual orgânica do Ministério da Educação. É criada a DGFV.

Decreto-Lei nº 64/2006, DR 57, Série I-A, de 21 de Março

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no nº 5 do artigo 12º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portaria nº 86/2007, DR 9, Série II, de 12 de Janeiro

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Altera a Portaria nº 1 082-A/2001, de 5 de Setembro, que cria uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

Despacho n.º nº 14 019/2007, DR 126, Série II, de 3 de Julho

Cria o conselho de gestão do sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa (SIGO), com a missão de gerir as condições de desenvolvimento desta plataforma.

Decreto-Lei nº 357/2007, DR 208, Série I, de 29 de Outubro

Ministério da Educação

Regulamenta o processo de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação relativo a planos de estudo já extintos.

Despacho nº 29176/2007, DR 246, Série II, de 21 de Dezembro

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Regula o acesso de pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas por via formal, não formal e informal e a outras ofertas de educação e formação de adultos suportadas pelos Referenciais de Competências-Chave em vigor, conducentes, em ambos os casos, a uma habilitação escolar.

Decreto-Lei n.º 396/2007, DR 251, Série I, de 31 de Dezembro

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento.

Portaria n.º 230/2008, DR 48, Série I, de 7 de Março

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 369/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.

Portaria n.º 370/2008, DR 98, Série I, de 21 de Maio

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

Despacho n.º 14310/2008, DR 99, Série II, de 23 de Maio

Ministério da Educação

Define as orientações para o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades nos estabelecimentos públicos de ensino.

Portaria n.º 1100/2010, de 22 de Outubro

Aprova o programa de formação em competências básicas

SIGLAS E ACRÓNIMOS

- ACAPO** – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal
- ALV** – Aprendizagem ao Longo da Vida
- ANEFA** – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQ** – Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- APEAL** – Accreditation of Prior Experience Achievement and Learning (Irlanda)
- ApF** – Agenda para o Futuro
- APL** - Accreditation of Prior Learning (EUA)
- BC** – Balanço de Competências
- CAP** – Certificado de Aptidão Profissional
- CE** – Cidadania e Empregabilidade
- CEDEFOP** – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
- CCE** – Comissão das Comunidades Europeias
- CEE** – Comunidade Económica Europeia
- CEPSA** – Curso de Ensino Primário Supletivo para Adultos
- CIDEC** – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos
- CLC** - Cultura, Língua e Comunicação
- CNO** – Centro Novas Oportunidades
- CNQ** – Catálogo Nacional de Qualificações
- CONFINTEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CP** – Cidadania e Profissionalidade
- CRSE** – Comissão para a Reforma do Sistema Educativo
- CRVCC** – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- DGAEE** – Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa
- DGEA** – Direcção-Geral de Educação de Adultos
- DGEE** – Direcção-Geral de Extensão Educativa

DGEP – Direcção-Geral de Educação Permanente

DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

EA – Educação de Adultos

ECVET – European Credit for Vocational Education and Training

EF – Educação Formal

EFA – Educação e Formação de Adultos

EI – Educação Informal

ENF – Educação Não Formal

EP – Educação Permanente

GMEFA – Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação

LC – Linguagem e Comunicação

LE – Língua e Estrangeira

MAPA – Motivar os Adultos para a Aprendizagem

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

MV – Matemática para a Vida

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCN – Open College Networks (Reino Unido)

ONG – Organização não Governamental

PEI – Plano Estratégico de Intervenção dos Centros de RVCC

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização de Adultos

PNE – Plano Nacional de Emprego

POPH – Programa Operacional do Potencial Humano

PPQ – Plano Pessoal de Qualificação

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PRODEP III – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, que vigorou no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio (QCA), entre 2000 e 2006

-
- PTE** – Plano Tecnológico de Educação
- QE** – Quadro Europeu de Qualificações
- QREN** – Quadro de Referência Estratégico Nacional (2007-2013)
- RCC-NB** – Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico
- RCC-NS** – Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário
- RPL** – Recognition of Prior Learning (Austrália)
- RVAE** – Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais
- RVC** – Reconhecimento e Validação de Competências
- RVCC** – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- SIGO** – Sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa
- SNCP** – Sistema Nacional de Certificação Profissional
- SNQ** – Sistema Nacional de Qualificações
- STC** – Sociedade, Tecnologia e Ciência
- UEA** – Unidade de Educação de Adultos (Universidade do Minho)
- UFCD** – Unidades de Formação de Curta Duração
- UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- VAE** – Validation d’Acquis de l’Expérience (França)
- VAP** – Validation des Acquis Professionnels (França)

ANEXOS

ANEXO 1

Número de inscrições em Cursos EFA, em Portugal e na região do Alentejo (NUT II e NUT III), segundo o ano de início do curso

	Ano de início do Curso EFA	
	2007	2008
Portugal	26 589	65 243
Alentejo	3 600	7 262
Alentejo Litoral	533	896
Alto Alentejo	801	1 343
Alentejo Central	639	1 946
Baixo Alentejo	1 003	1 422
Lezíria do Tejo	624	1 655

Fonte: ANQ, I.P, 2009 (Plataforma SIGO, dados provisórios actualizados a 31 de Maio de 2009).

ANEXO 2

Evolução dos principais indicadores da actividade dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências entre 2000 e 2006 e dos Centros Novas Oportunidades em 2007 e 2008, em Portugal e na região do Alentejo (NUT II e NUT III)

Componente Escolar

Região / Indicadores de actividade	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências							Centros Novas Oportunidades	
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 ¹⁾	2008 ¹⁾
Portugal									
N.º de Inscrições	16	7 080	24 061	30 102	37 500	54 952	77 246	281 253	280 657
N.º de Encaminhamentos para Ofertas	1	185	1 321	2 692	2 786	3 854	4 883	8 240	62 686
N.º de Entradas em Processo de RVCC	13	1 990	12 249	20 420	25 789	35 406	51 456	113 397	157 100
N.º de Certificações Totais	0	477	3 216	8 657	12 372	19 470	25 079	54 906	73 195
Alentejo									
N.º de Inscrições	0	728	1 590	2 911	3 967	4 345	6 781	29 927	22 280
N.º de Encaminhamentos para Ofertas	0	0	63	76	108	128	272	826	7 511
N.º de Entradas em Processo de RVCC	0	236	1 004	2 374	3 029	3 147	4 667	14 065	13 860
N.º de Certificações Totais	0	0	306	1 077	1 708	1 895	2 048	7 086	7 565

Fontes: ANQ, I.P. (2009)

(Relatórios mensais enviados pelos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências à ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e à Direcção Geral de Formação Vocacional (2000 a 2006) e dados registados pelos Centros Novas Oportunidades na plataforma SIGO, desde 2007).

Colecção **Educação, Território e Desenvolvimento Local**

coordenada por **Bravo Nico**

**1 A Escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos
experienciais em Portugal. *Fragmentos de uma década (2000-2010)***

Lurdes Pratas Nico

A PUBLICAR

2 Qualificação de Adultos: Realidades e desafios no Sul de Portugal

Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico (orgs.)