

Oportunidades de Educação/Aprendizagem
ao Longo da Vida
Análise do Impacto do Processo de
Reconhecimento, Validação e Certificação
de Competências de Nível Secundário no
Projecto Educativo/Formativo dos Adultos

Francisco José Oliveira da Costa

UMinho | 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisco José Oliveira da Costa

**Oportunidades de Educação/Aprendizagem
ao Longo da Vida
Análise do Impacto do Processo de
Reconhecimento, Validação e Certificação
de Competências de Nível Secundário no
Projecto Educativo/Formativo dos Adultos**

Abril de 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisco José Oliveira da Costa

**Oportunidades de Educação/Aprendizagem
ao Longo da Vida
Análise do Impacto do Processo de
Reconhecimento, Validação e Certificação
de Competências de Nível Secundário no
Projecto Educativo/Formativo dos Adultos**

Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Antunes

Abril de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: FRANCISCO JOSÉ OLIVEIRA DA COSTA

Endereço Electrónico: fjocronfe@gmail.com

Telefone: 965

149 666

N.º de Identificação: 3998585

Título da Dissertação:

Oportunidades de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida. Análise do Impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário no Projecto Educativo/Formativo dos Adultos

Orientadora

Professora Doutora Fátima Antunes

Ano de Conclusão: 2010

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Fátima Antunes, minha orientadora, pela confiança, ânimo e disponibilidade demonstrada na orientação deste trabalho de investigação, bem como pelo empenho demonstrado na dinamização das sessões do *Círculo Estudos – Trabalho e Educação*, o que permitiu uma abertura a novos temas/problemas e a discussão e troca permanente de ideias sobre os trabalhos produzidos pelos seus elementos (mestrandos e doutorandos).

Ao Director da Escola e a todos os elementos da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades onde decorreu o trabalho de campo, em particular às profissionais de RVC, que me acompanharam, pela sua abertura e disponibilidade em colaborar comigo. Sem a sua dedicação e empenho esta investigação não teria acontecido.

Aos adultos certificados pelo Centro Novas Oportunidades, pelo seu contributo e disponibilidade na aplicação dos questionários e na realização das entrevistas, sem os quais esta pesquisa não teria, sem dúvida, sido possível.

Ao Alfredo Magalhães, pela confiança que depositou no meu trabalho docente e que me incentivou a prosseguir e a aprofundar a minha prática e os meus conhecimentos no domínio da educação e formação de adultos.

À Vera Carvalho, “companheira de percurso” de mestrado, pelo carinho e pelo incentivo com que sempre me tem acompanhado. A sua disponibilidade para comentar alguns dos trabalhos efectuados, bem como para conversar e trocar ideias, o que funcionou como uma âncora para retemperar energias.

Aos meus companheiros/as de mestrado e de *Círculo Estudos* que, directa ou indirectamente, foram contribuindo para que este trabalho fosse avante, ora seja através do apoio prestado nos

trabalhos realizados e na discussão dos temas, ora seja através da partilha de angústias e palavras de encorajamento.

À Cátia Sousa, que dedicou algum do seu tempo, mesmo em momentos em que a sua disponibilidade era escassa, a rever os textos que iam sendo produzidos ao longo do mestrado.

Ao Marco Barros, pelo seu valioso contributo no tratamento informático dos dados recolhidos através dos inquéritos e na elaboração dos gráficos.

Aos meus pais, Maria da Conceição Oliveira e Guilherme da Costa, que sempre me apoiaram e deram a confiança necessária para levar a “bom porto” este projecto há muito ansiado. Ela pelas questões que sempre me colocava. Ele pela aprovação silenciosa que pressentia no seu olhar. O desvanecimento por eles demonstrado no meu percurso profissional foi sempre um incentivo para prosseguir.

A todos os restantes familiares e pessoas amigas pela sua solidariedade, confiança, apoio e palavras de incentivo e que me escuso de mencionar.

À minha esposa Maria de Lurdes e à minha filha Ana Filipa, pela sua compreensão e inspiração, imprescindíveis à concretização desta etapa tão importante da minha vida. Pelas minhas ausências mesmo quando me encontrava em casa, mas que se mostraram sempre prontas em colaborar no que fosse necessário. É com imenso amor e gratidão que lhes dedico os resultados deste trabalho.

A todos as outras pessoas que me esqueço de nomear e que contribuíram, directa ou indirectamente, para a concretização deste estudo através do seu estímulo, o meu profundo e sentido agradecimento.

A todos, enfim, reitero o meu sincero obrigado.

RESUMO

O estudo aqui apresentado, que aspira a constituir-se como um contributo na área da Educação e Formação de Adultos (EFA), tem como principal finalidade analisar o impacto que a certificação/qualificação obtida através de um processo de RVCC de nível secundário pode ter no projecto educativo/formativo futuro dos adultos.

No sentido de aprofundarmos o conhecimento sobre esta problemática, procurámos reflectir sobre os conceitos de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida (E/ALV), delineando uma retrospectiva das políticas educativas europeias e nacionais que têm vindo a nortear o campo da educação de adultos. Procurámos, igualmente, perceber os contributos e mudanças resultantes da criação e desenvolvimento de um sistema de reconhecimento e validação de competências informais adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em situações e contextos diversificados. Pretendemos ainda perceber o essencial sobre a transição do conceito de qualificação para o de competência, bem como da sua relação com as questões da empregabilidade.

Socorrendo-nos de metodologias de análise qualitativa e quantitativa, presentes na análise documental, entrevista semi-estruturada, análise de conteúdo, observação directa e no inquérito por questionário, analisamos os resultados que nos permitiram concluir que, a frequência do PRVCC NS está ligada a motivos essencialmente intrínsecos de realização pessoal. A nível profissional o seu impacto tem sido reduzido e a “aposta” futura na formação/aprendizagem ao longo da vida, decorrente da motivação adquirida a partir da conclusão do “secundário” vai-se esvaecendo com o tempo. O desconhecimento patenteado sobre as ofertas educativas/formativas é uma das razões para que a maioria dos adultos não avance nos projectos delineados no seu plano de desenvolvimento pessoal aquando da conclusão deste processo.

Por fim, defendemos ser desejável que o empenho político posto nas políticas de EFA formais em Portugal, se possa alargar a outras ofertas educativas/formativas de cariz mais comunitário e social, de modo a evitar-se a construção de medidas *ad hoc*, reactivas, que se centrem única e exclusivamente na certificação de adultos e que não atendam às necessidades de todos à educação/formação. Neste sentido, a educação e formação de adultos deve tornar-se numa parte integrante do sistema educativo/formativo de modo a que qualquer pessoa possa aperfeiçoar as suas competências e adquirir novas, ao longo da sua vida e com a vida, permitindo a construção de uma sociedade/comunidade de conhecimento e da inclusão.

ABSTRACT

The study we present here, which aspires to constitute itself as a contribution in the area of adult education and training (*EFA*), has as prime goal to examine the impact that the recognition, validation and certification of competencies process at a secondary level (RVCCP SL) can have in the future educational/training project of the adults.

In the sense of deepening the knowledge on this issue, we tried to reflect on the concepts of lifelong learning/education (LLL/E), outlining a retrospective in the European and national educational politics which have been guiding the adult education field. Thus, we sought to understand the gains and the changes resulting from the creation and development of a system of recognition, validity and certification of competencies achieved by adults based on the experiential capital gathered throughout their lives in various situations and diversified contexts. We also intended to realize the main point on the discussion about the transition from the concept of qualification to the concept of competence, as well as its analogy with employability issues.

Resorting to qualitative and quantitative approaches, which are present in the documental analysis and the content analysis on the information obtained from semi-structured interviews and the inquiries by questionnaire, as well as through direct observation, we discussed on the results which enabled us to conclude that the frequency of RVCCP SL is linked to essentially inherent personal fulfillment reasons. At a professional level, its impact has been reduced and the future “bet” on lifelong learning and training, descended from the motivation accomplished from that Process and the terminus of “secondary” studies, will dissipate as time follows its course. Although most of the adults have shown an intention of getting involved in other educational/training processes, we reasoned that there is a limited knowledge on how to do it, and they show some difficulties in finding or knowing ways to do it, which would be suitable to their specific conditions and life responsibilities.

Finally, we support as being desirable that the political commitment set on the formal adult education and training politics can be expanded to other educational/training offers in a community and social nature, as a way to avoid the creation of *ad hoc* reactive measures, which center themselves in the unique and exclusive certification of adults and do not take into account the adults own needs on education/training. Regarding all this, adult education and training should become an integral part of the educational/training system so that adults' could improve their competences and

achieve new ones, throughout their lives and with their lives, allowing the edification of a knowledge and inclusive society/community.

Índice

INTRODUÇÃO GERAL	3
 CAPÍTULO I	
 O PROCESSO DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DA TRANSNACIONALIZAÇÃO E EUROPEIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO/APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	
1. Introdução	19
2. A problematização dos processos de globalização	21
2.1. Os processos de globalização na economia	25
2.2. A nova configuração das políticas educativas	26
2.3. A importância da cultura nos processos de globalização	28
3. A esfera da educação face aos processos de globalização e individualização	32
3.1. Individualização e transformações da modernidade ao nível da ALV	36
4. A natureza da nova ordem educacional	39
5. A europeização das políticas de educação e formação	44
6. A educação de adultos num contexto de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida .	49
7. O reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais num contexto de europeização da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida	56
7.1. Emergência e evolução da Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto europeu	56
7.2. A proposta do Livro Branco sobre a Educação e Formação	60
7.3. As implicações do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida	63
7.4. A “dimensão europeia”/espaço educacional europeu: O Programa de Educação e Formação 2010	66
7.4.1. Análise dos relatórios intercalares conjuntos do Conselho e da Comissão de 2004 e 2006 sobre o Programa Educação e	

Formação 2010	72
7.4.2. A definição das competências essenciais e sua articulação à participação dos adultos na Aprendizagem ao Longo da Vida	77
7.4.3. Os novos desafios propostos pelo relatório conjunto de 2008 e pelo projecto de relatório intercalar conjunto de 2010 para a Aprendizagem ao Longo da Vida	80
8. A situação portuguesa quanto às práticas de validação de aprendizagens não formais e informais no contexto europeu	91
9. Considerações finais	97

CAPÍTULO II

AS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS NAS POLÍTICAS E NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL NOS DOIS ÚLTIMOS DECÉNIOS

1. Introdução	103
2. A implementação do sistema de RVCC à luz do paradigma da ALV	106
3. Do processo de constituição da ANEFA ao desenvolvimento do Programa “Novas Oportunidades”	113
3.1. Os modelos teóricos orientadores das políticas públicas e sociais que estão subjacentes ao subsistema de EFA	113
3.1.1. O modelo progressivo social-democrata	115
3.1.2. O modelo radical crítico	116
3.1.3. O modelo reformista neoliberal	119
3.2. O contributo do Grupo de Trabalho para o desenvolvimento da EFA	123
3.3. A articulação de esforços na educação de adultos: o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos	128
3.4. A proposta da Equipa da Universidade do Minho para a construção de um modelo institucional de uma Agência Nacional	131
3.5. A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos	137
3.5.1. A criação dos Cursos EFA e a implementação do Processo de RVCC	142
3.5.2. Críticas aos pressupostos legislativos e ao trabalho desenvolvido	

pela ANQ	146
3.6. A Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e os Centros Novas Oportunidades	152
3.6.1. Críticas aos pressupostos legislativos e ao trabalho desenvolvido pela ANQ	154
3.6.2. Comparação entre as políticas e práticas educativas e formativas da ANEFA e da ANQ	168
3.7. A Iniciativa Novas Oportunidades: o Processo de RVCC e os Cursos EFA	169
4. Críticas ao Programa “Novas Oportunidades” e ao Processo de RVCC nos Centros Novas Oportunidades	188
4.1. Dificuldades e constrangimentos dos Centros Novas Oportunidades	189
5. Considerações finais	199

CAPÍTULO III

O DEBATE SOBRE AS COMPETÊNCIAS, OS MODELOS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO BASEADOS EM COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: QUESTÕES EM ABERTO.

1. Introdução	205
2. O emergir do conceito e do paradigma da competência	208
3. Deslocamento do conceito de qualificação para o conceito de competência	211
4. Para uma clarificação do conceito de competência	218
5. A diversidade de abordagens e a dificuldade em definir competência	227
5.1. Abordagem da Linguística	229
5.2. Abordagem da Psicologia	231
5.3. Abordagem da Ergonomia	234
5.4. Abordagem da Gestão de Recursos Humanos	237
6. Abordagem da Educação/Formação	241
6.1. A orientação para as competências no contexto educativo/formativo	241
6.2. O desenvolvimento e a necessidade das competências-chave para a educação/aprendizagem ao longo da vida	256

6.2.1. Definição e caracterização das competências-chave	262
6.2.2. Competências essenciais e empregabilidade dos licenciados do ensino superior	271
6.2.3. Perfil de competências cruciais relativas à empregabilidade	277
6.2.4. O contributo da competência no desenvolvimento da Educação e Formação Profissional	281
7. O reconhecimento e validação das competências ao nível da EFA	286
8. Considerações finais	296

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO IMPACTO DO PROCESSO DE RVCC DE NÍVEL SECUNDÁRIO NO PROJECTO EDUCATIVO/FORMATIVO DOS ADULTOS DO CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES DO MÉDIO AVE

1. Introdução	305
2. Justificação, objectivos e natureza do estudo	308
2.1. Estudos efectuados sobre o impacto do Processo de RVCC na vida dos adultos	308
2.2. Objectivos da investigação	322
3. Contextualização do estudo e metodologia	325
3.1. Estratégia metodológica - Estudo de caso	325
3.2. Caracterização sócio-demográfica e económica do Vale do Ave	330
3.3. O Centro Novas Oportunidades do Médio Ave	341
3.4. Os instrumentos de recolha de informação	354
3.4.1. Inquérito por questionário	357
3.4.2. Entrevista semi-estruturada	360
3.4.3. Observação directa	366
3.4.4. Análise documental	368
3.5. Os processos de tratamento da informação e construção de dados	369
4. Apresentação e análise de dados	373
4.1. Caracterização do perfil sócio-demográfico do universo de estudo	373

4.2. Impacto do Processo de RVCC de nível secundário	377
4.2.1. Perfil sócio-demográfico dos inquiridos	378
4.2.2. Caracterização da situação dos inquiridos antes da frequência do Processo de RVCC NS	379
4.2.2.1. Trajectória educativa e formativa	380
4.2.2.1.1. As vicissitudes do percurso escolar inicial: o regresso à “escola” de públicos com percursos escolares interrompidos	380
4.2.2.1.2. As causas para deixar de estudar/porque se interrompem os estudos	382
4.2.2.1.3. A não conclusão do “secundário” como um entrave na vida	385
4.2.2.2. Trajectória profissional: a experiência profissional como manancial de aprendizagem e aquisição de competências	387
4.2.2.3. Motivações para a frequência do Processo de RVCC NS: o reconhecimento e valorização/validação dos adquiridos experienciais	390
4.2.2.4. Contributos da certificação na situação profissional e no projecto educativo-formativo futuro	393
4.2.2.5. O investimento na formação/aprendizagem ao longo da vida	398
5. Considerações finais	404
 CONCLUSÕES GERAIS	 411
 BIBLIOGRAFIA GERAL	
1. Livros e artigos citados	433
2. Documentos	461
3. Legislação consultada	467

APÊNDICES

Apêndice I – Quadro e Guião de Entrevista a Adultos Certificados pelo Processo de RVCC NS	471
Apêndice II – Quadro e Guião de Entrevista a Profissionais de RVC	477
Apêndice III – Quadro e Guião de Entrevista a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento	483
Apêndice IV – Inquérito aos Adultos Certificados pelo Processo de RVCC NS	489
Apêndice V – Grelha de Análise das Entrevistas aos Adultos	501
Apêndice VI – Frequência de Ocorrências nas Categorias	507
Apêndice VII – Caracterização da Equipa Técnico-Pedagógica do CNO do Médio Ave	511
Apêndice VIII – Caracterização dos Grupos Iniciados nos Anos de 2007/2008	513

ANEXOS

Anexo I – Programas de Educação e Formação de Adultos em Portugal	517
---	-----

Esquemas, Figuras, Gráficos, Organigramas e Quadros

Índice de Esquemas

Esquema 1 – Fluxograma dos eixos estruturantes de um processo de RVCC	181
Esquema 2 – Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	182
Esquema 3 – Tripla categorização das competências-chave	265
Esquema 4 – Diferentes combinações e contextos das competências-chave	266
Esquema 5 – Perfil das competências relativas à empregabilidade	278

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa da Nova Unidade Territorial do Vale do Ave	331
Figura 1 – Mapa da sub-região NUT III Ave - Municípios do Vale do Ave	332

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Evolução do número de Centros Novas Oportunidades em funcionamento	184
Gráfico 2 – Centro Novas Oportunidades em funcionamento em 2009, por região (NUT III)	185
Gráfico 3 – Idade de abandono/interrupção dos estudos	380
Gráfico 4 – Importância atribuída aos estudos e à escola	382
Gráfico 5 – Razões que levaram os inquiridos a deixar de estudar	383
Gráfico 6 – Projecto escolar idealizado como aluno	386
Gráfico 7 – Situação perante o trabalho antes da inscrição no CNO	387
Gráfico 8 – Anos de desempenho na profissão	388
Gráfico 9 – Mudanças introduzidas na vida profissional após a certificação	394
Gráfico 10 – Principais mudanças na vida pessoal após a certificação obtida	396

Índice de Organigramas

Organigrama 1 – Proposta de equipa da Universidade do Minho para a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)	136
Organigrama 2 – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)	149
Organigrama 3 – Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ)	167

Índice de Quadros

Quadro 1 – A variedade de conceitos de globalização	23
Quadro 2 – Fases de desenvolvimento de um Espaço Europeu de Educação	69
Quadro 3 – Metas para a estratégia nacional de ALV	74
Quadro 4 – Participação na aprendizagem ao longo da vida	82
Quadro 5 – Valores de referência (<i>Benchmarks</i>) para 2010	83
Quadro 6 – Mapa de leitura vertical das concepções políticas sociais	114
Quadro 7 – Comparação entre as duas Agências Nacionais responsáveis pelo sector da EFA	168
Quadro 8 – Histórias de Vida? Abordagem (Auto)biográfica	177
Quadro 9 – Nova Oportunidades – Adultos: Indicadores de Execução	186
Quadro 10 – Competências transversais mais significativas	275
Quadro 11 – Pilares de uma arquitectura curricular em educação de adultos	290
Quadro 12 – População residente, variação e densidade nos concelhos NUT III AVE	333
Quadro 13 – População residente, segundo o nível de educação atingido na NUT III AVE ...	335
Quadro 14 – Abandono escolar na NUT III Ave	336
Quadro 15 – Desemprego registado por concelho no Vale do Ave	339
Quadro 16 – Desemprego registado por concelho segundo níveis de escolaridade no Vale do Ave	340
Quadro 17 – População residente, por qualificação académica e sexo (Guimarães)	345
Quadro 18 – Qualificação escolar de nível básico e secundário	351
Quadro 19 – Total de adultos certificados pelo CNO do Médio Ave em 2008/2009	353
Quadro 20 – Instrumentos de colheita de dados utilizados na investigação	356
Quadro 21 – Perfil dos sujeitos entrevistados	364
Quadro 22 – Situação dos adultos convocados, certificados e em processo de RVCC NS	374

Quadro 23 – Situação dos adultos que interromperam o processo de RVCC NS	374
Quadro 24 – Ingresso no processo de RVCC NS	375
Quadro 25 – Razões apresentadas para a interrupção do processo de RVCC NS	376
Quadro 26 – Caracterização sócio-demográfica dos inquiridos	378
Quadro 27 – Nível de escolaridade detido antes da frequência do PRVCC NS	381
Quadro 28 – Dificuldades sentidas/não sentidas na escola	384
Quadro 29 – Razões para a frequência/realização do processo de RVCC NS	390
Quadro 30 – Mudanças verificadas no projecto educativo-formativo	399

Siglas, Abreviaturas e Acrónimos

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEA	Agência Nacional de Educação de Adultos
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
APRVC	Associação Nacional para o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
CE	Cidadania e Empregabilidade
CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CES	Conselho Económico Social
CLC	Cultura, Língua, Comunicação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
CP	Cidadania e Profissionalidade
CRVCC	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
CEFA	Curso(s) de Educação e Formação de Adultos
DGEC	Direcção-Geral de Educação e Cultura
DGFV	Direcção-Geral de Formação Vocacional
EA	Educação de Adultos
EEE	Espaço Europeu de Educação
EFA	Educação e Formação de Adultos
EFCA	Educação, Formação e Certificação de Adultos
EFP	Ensino e Formação Profissionais
E(ADO)	Entrevista a Adulto
E(PRVC)	Entrevista a Profissional de RVC
E(TDE)	Entrevista a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento
FMI	Fundo Monetário Internacional
GMEFA	Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Formação e Educação de Adultos
GT	Grupo de Trabalho
I(ADO)	Inquérito a Adulto

IEFP	Instituto do Emprego e da Formação Profissional
I&D	Investigação & Desenvolvimento
INO	Iniciativa Novas Oportunidades
LC	Linguagem e Comunicação
MAC	Método Aberto de Coordenação
ME	Ministério da Educação
MTS	Ministério do Trabalho e da Solidariedade
MTSS	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
MV	Matemática para a Vida
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMC	Organização Mundial de Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PALV	Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida
PCM	Presidência do Conselho de Ministros
PDP	Plano de Desenvolvimento Pessoal
PEI	Plano Estratégico de Intervenção
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPQ	Plano Pessoal de Qualificação
PRA	Portefólio Reflexivo das Aprendizagens
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PRVCC NB	Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico
PRVCC NS	Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário
PT	Plano Tecnológico
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida
RCC	Referencial de Competências-Chave
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SIGO	Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
SNRVCC	Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

QUERO CONTAR AS ESTRELAS

Eu quero aprender de novo
O sabor do verbo amar
Quero contar as estrelas
Que tens no teu olhar

O meu sonho não é à toa
Tem engenho e tem querer
Vai, palavra, voa... voa...
Nunca é tarde para aprender

Vamos todos aprender
A construir alegrias
Quero voltar a nascer
Contigo todos os dias

O meu sonho não é à toa
Tem engenho e tem querer
Vai, palavra, voa... voa...
Nunca é tarde para aprender

Nunca é tarde para aprender
A importância de sonhar
Sentir a vida e sorrir
Nunca é tarde para amar

Martinho Branco (2005),

In Colectânea de Poesias da Usina de Letras,

Volume I. Rio de Janeiro

Introdução Geral

“Nós nos encontramos em um momento de crise financeira (...), e em um contexto de frequentes conflitos, crescimento demográfico acelerado e mudanças ambientais. Nós reafirmamos a importância da aprendizagem de adultos como forma de possibilitar às pessoas a lidarem com alterações socioeconómicas, participar activamente na sociedade civil, promover acções culturais e enriquecer suas vidas.”

[UNESCO:]

As razões que nos levaram a encetar o presente estudo são de dupla natureza, pessoal e profissional, as quais não se podem dissociar do todo que é o projecto de vida que nos tem vindo a nortear desde a década de oitenta, altura em que iniciámos a nossa educação/formação de nível superior, na área da Filosofia, no Ramo de Formação Educacional.

O tema escolhido, *Oportunidades de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida: Impacto do Processo de RVCC de Nível Secundário no Projecto Educativo/Formativo dos Adultos* surge na sequência do Mestrado em Educação, área de especialização em Educação de Adultos, mas também do facto de, há quase duas décadas, na profissão docente, termos o privilégio de vir a trabalhar com adultos e com as questões articuladas com a sua formação, aprendizagem e desenvolvimento. Este longo percurso/processo profissional no sector da Educação de Adultos (EA), englobou desde as modalidades mais tradicionais de ensino regular nocturno, Curso Complementar dos Liceus, Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis, parte integrante do Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis (SEUC), e Ensino Recorrente Módulos, às mais recentes e inovadoras, tais como, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (PRVCC) e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA).

Este tema liga-se ao repto que nos foi lançado há quatro anos, pelo Conselho Executivo de uma escola secundária, para integrarmos a equipa técnico-pedagógica do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), actualmente designados Centros Novas Oportunidades (CNO), a ser criado por essa entidade, o qual nos possibilitou o primeiro contacto com esta realidade emergente no campo da educação de adultos, através de uma

¹ Afirmção extraída da obra editada pela UNESCO (2009). *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, p.27.

formação promovida pela extinta Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), onde para além de interagir com diversos especialistas desta área e professores/formadores de adultos, fui confrontado com um conjunto de novas metodologias, práticas e conceitos, entre os quais se destacam, o enquadramento das diferentes ofertas de EFA em Portugal, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) (formal, informal e não-formal), a noção de competência e competências-chave, o referencial de competências-chave, o balanço de competências (BC), a estrutura da rede de Centros Novas Oportunidades e a organização e funcionamento dos mesmos.

Com este trabalho procuramos dar o nosso contributo para a compreensão de um fenómeno emergente no domínio educativo/formativo: o reconhecimento e a validação das aprendizagens² que os adultos realizaram ao longo das suas trajectórias de vida, fora dos contextos formais de educação e formação³. Como se tem constatado, o processo, em curso, de reconhecimento e certificação de competências adquiridas informalmente ao longo da vida e o programa governamental Novas Oportunidades têm suscitado reacções controversas na opinião pública e também no seio de alguns círculos de especialistas mais qualificados. Estas políticas e práticas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais fundamentam-se, no essencial, e de acordo com Cavaco (2009: 15), em duas ideias-chave:

“(…) por um lado, partem do pressuposto que as pessoas aprendem através da experiência, por outro lado, consideram importante permitir a visibilidade social desses adquiridos. Estas duas ideias, aparentemente simples, estão na base de alguns elementos de complexidade das práticas de reconhecimento e validação de adquiridos e têm um conjunto de implicações na organização e funcionamento dos dispositivos.”

Estas práticas de reconhecimento e validação de adquiridos, assentes na correspondência entre os saberes experienciais e os respectivos referenciais de competências-chave de âmbito escolar ou profissional, são muito recentes e marcadas por uma enorme complexidade, conforme se constata dos variados depoimentos apresentados pelos actores que as desenvolvem no terreno. Atendendo ao seu carácter recente e complexo, a sua implementação tem sido marcada, não por modelos de acção estabilizados e standardizados, mas por dúvidas, inquietações, experimentações

² O termo genérico de aprendizagem é correlativo às diferentes designações adoptadas pelos diferentes sistemas e dispositivos de outros países em que estas práticas estão mais disseminadas, por exemplo, “*learning*” em língua inglesa, “*acquis*” na língua francesa e “competências”, em português.

³ Concordamos com Afonso (2005: 17), quando esclarece que “a sociologia da educação deve ser sensível, cada vez mais, à emergência e centralidade social de novos contextos e processos educativos (informais e não-formais), de modo a dar conta de outras formas de educação, formação e aprendizagem, não subordinadas e não subordináveis ao paradigma escolar”.

e reflexões. Assim, tornou-se imprescindível reflectir sobre um conjunto de questões que as envolvem. O que sabemos sobre este tipo de processo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais? Que riscos estão a ele associados? Como podemos evoluir neste domínio? Quais os obstáculos, dificuldades e dúvidas inerentes às práticas de reconhecimento e validação de adquiridos? Que impactos provocam na vida dos adultos, no emprego, na economia e no mercado de trabalho? A complexidade deste processo exige que estas práticas sociais sejam facilmente percebidas e utilizadas pelos diversos actores que com elas se confrontam, os políticos que definem essas orientações, os elementos das equipas técnico-pedagógicas que as põem em prática e os adultos que se candidatam à realização do processo de reconhecimento e validação dos adquiridos ao longo da vida.

Pretendemos, igualmente, aprofundar o conhecimento inerente à Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e ao sistema nacional de reconhecimento e validação de competências (a sua lógica e princípios base), o qual engloba uma nova “estrutura” educativa/formativa (CNO), um novo “processo” (RVCC) e modelo (Balanço de Competências), com os quais temos vindo a lidar no papel de professor/formador de duas áreas de competências-chave dos processos de RVCC de nível básico e secundário, respectivamente, Cidadania e Empregabilidade (CE) e Cidadania e Profissionalidade (CP), e como elemento activo na implementação, coordenação e gestão de um CNO, numa escola secundária, da região do Vale do Ave.

A validação das aprendizagens não formais e informais é um conceito que tem vindo a ganhar expressão nos últimos anos, nomeadamente a partir da aprovação pela Comissão Europeia do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, o qual surgiu na consequência do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000, onde foi aprovada a denominada Estratégia de Lisboa.

Em Portugal, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC) foi criado em 2001, tendo em atenção, por um lado, o contexto europeu resultante da estratégia europeia de ALV e na estratégia europeia para o emprego e, por outro lado, ao contexto nacional resultante do Plano Nacional de Emprego e do Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação. Desde então, o sistema tem tido um

crescimento substancial, desmesurado para alguns investigadores, sendo constituído actualmente por uma rede (pública e privada) de 455 Centros Novas Oportunidades⁴, sendo um dos seus desafios actuais concluir o alargamento da rede de centros através de um novo concurso (500 centros em funcionamento em 2010).

A influência da agenda europeia de promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida e os baixíssimos níveis de escolaridade da população portuguesa, por comparação aos dos nossos parceiros europeus, levaram os decisores políticos portugueses a uma viragem na forma de encarar a educação e adultos que retoma, actualmente, de uma forma mais organizada e inovadora a educação permanente dos anos 70 (cf. Aníbal, 2008). Apesar das políticas oficiais de educação de adultos que, entre nós, continuam a atravessar velhos e novos dilemas, reconhece-se que estão a ser levados a cabo grandes esforços no sentido de se “combaterem” os défices habilitacionais dos portugueses através do recurso a uma panóplia de recursos e/ou ofertas educativas/formativas, entre as quais se destacam os cursos EFA, os processos de RVCC e as formações modulares certificadas. A grande aposta no nosso país, no sentido de aumentar o nível de habilitações da sua população tem passado, claramente, pelo Sistema Nacional de RVCC, no pressuposto de que a maioria dos adultos pouco escolarizados adquiriu as competências necessárias à certificação fora do contexto escolar⁵. A validade desse pressuposto/aposta será fruto de questionamento ao longo da investigação. Concordamos com a autora quando afirma que “este imenso espaço de ‘novas oportunidades’ para adultos pouco escolarizados pode constituir-se, em nosso entender, como um interessante ‘laboratório’ de oportunidades de investigação sociológica” (*Id. Ibid.*: 6).

A pesquisa agora apresentada organiza-se em quatro capítulos, subdivididos em subcapítulos e pontos. A lógica que presidiu à sua organização procurou partir de uma análise de nível macro do estudo de um fenómeno em larga escala e dentro das políticas de educação de adultos a nível europeu, das organizações internacionais (UNESCO, UE, entre outras) e nacionais (situação portuguesa em relação à EFA e aos sistemas e dispositivos nela implementados, em particular o processo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais), para o nível

⁴ Informação extraída da intervenção da Vice-Presidente da ANQ, Maria do Carmo Gomes, proferida no 3º Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades, realizado em 14 de Dezembro de 2009, no Centro de Congressos de Lisboa, intitulada “Desafios para 2010: Uma reflexão prospectiva sobre os Centros Novas Oportunidades”.

⁵ Segundo Afonso (2005: 17), as aprendizagens podem ocorrer tanto no contexto escolar como no não escolar, sendo que o não escolar pode ser definido como o que “tanto pode ocorrer na escola como fora da escola, basta que estejamos perante formas de educação e aprendizagem que sejam diferentes daquelas em torno das quais se estrutura a escola tradicional”.

micro, o estudo de um fenómeno em pequena escala, ou seja, das expectativas, perspectivas, orientações, experiências e motivações dos sujeitos, passando pelo registo breve de alguns aspectos e momentos da dinamização do Processo de RVCC NS num Centro Novas Oportunidades. Esta lógica pretende conciliar a facilidade da sua leitura com a coerência conceptual e metodológica, com a natureza dos conteúdos e temas abordados e com o percurso de investigação realizado.

A partir dos conhecimentos alcançados no contacto com os professores/formadores, bem como das leituras e pesquisas efectuadas sobre as políticas educativas de âmbito europeu e nacional, fomos delineando o enquadramento teórico da investigação, o qual deveria partir da problemática do reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos experienciais a um nível de transnacionalização e europeização da ALV, para a análise das principais tendências nas políticas e práticas da EFA no contexto português nos dois últimos decénios⁶, sem esquecer o debate sempre em aberto sobre as competências e os modelos de educação/formação nelas baseados e, por último, a avaliação das práticas e dos efeitos do reconhecimento de adquiridos nos percursos de vida dos adultos.

A questão de partida que orienta a análise é a seguinte: qual o impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (PRVCC) de nível secundário no projecto educativo/formativo futuro dos adultos? Esta é secundada por outra questão de relevo: será que o impacto do PRVCC NS nos adultos ao nível do seu projecto educativo/formativo é semelhante ao identificado nos vários estudos realizados ao mesmo processo de nível básico?

As respostas a estas questões têm como objectivo central conhecer/identificar os efeitos do processo de RVCC de nível secundário, frequentado por adultos, entre Maio de 2008 e Novembro de 2009, num Centro Novas Oportunidades localizado no Vale do Ave, mais propriamente no concelho de Guimarães. Trata-se de perceber se este processo de RVCC que se integra na educação e formação de adultos (EFA) produziu, ou não, uma mudança significativa ao nível do impacto em três esferas da vida dos sujeitos: na esfera profissional, na esfera educativa /formativa e na esfera pessoal.

⁶ De acordo com Cavaco (2009), “nas últimas duas décadas surgiram, no âmbito internacional e europeu políticas e práticas que permitiram a revalorização epistemológica da experiência, reconhecendo o seu potencial formativo”.

Quanto ao presente trabalho, no Capítulo I, *O Processo de Reconhecimento e Validação de Competências no Contexto de Transnacionalização e Europeização da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida*, procuramos analisar a problemática dos processos de globalização relacionando-a com a natureza emergente de uma nova ordem educacional, discutindo o argumento defendido por alguns autores, de que o Estado tem vindo a assumir o papel de “coordenador da coordenação” e a governação da educação se situa no âmbito de uma governação pluriescalar.

Analisamos, igualmente, os factores e dinâmicas relacionadas com o emergir dos quase-mercados e o ressurgir do terceiro sector no contexto europeu, que permitem a discussão em torno da proposta aventada por Dale (2004), de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Assim, procuramos indagar os fundamentos, sentidos e implicações para o campo da EA dos objectivos/projectos do Espaço Europeu de Educação (EEE) e da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida (E/ALV). A nossa análise ficaria incompleta se um outro conceito central não fosse também considerado e, assim, tentaremos sempre que possível ter presente o conceito de “educação permanente”.

Apresentamos a problemática em torno das políticas e práticas de reconhecimento e validação das aprendizagens não formais⁷ e informais num contexto de “europeização da educação” e da ALV. Assim, estudamos as várias propostas apresentadas nos documentos produzidos pela União Europeia (UE), entre eles, o “Programa de Educação e Formação 2010”, com vista à cooperação e ao incremento de uma estratégia europeia articulada para a educação e a formação, bem como os três subsequentes relatórios intercalares produzidos até à data. É no período compreendido entre 2000 e 2004 que a UE inicia este programa e é implementado o “método aberto de coordenação”. Este método, sugerido pelo Conselho de Lisboa de 2000, inicia, conforme pretendemos esclarecer, um novo estilo de relação de trabalho entre os Estados Membros e a União e entre os Estados Membros entre si ao serviço da Estratégia de Lisboa (2000-2010). De seguida, questionamos a situação portuguesa quanto às práticas de validação de aprendizagens no âmbito europeu, noutros contextos que não os formais, procurando compreender o alcance da sua operacionalização política e prática.

⁷ De acordo com Bjornåvold (2003: 15), “o termo ‘aprendizagem não formal’ abrange a aquisição informal de saberes, que pode ser descrita como uma aprendizagem não planificada em situações de trabalho e outras, mas também as fases de aprendizagem planificadas e explícitas introduzidas nas organizações e noutros locais, que não são reconhecidas no seio do sistema de ensino e de formações formais.”

Poderemos referir que no Capítulo II deste estudo, *As Principais Tendências nas Políticas e nas Práticas de Educação e Formação de Adultos em Portugal nos dois Últimos Decénios*, iremos analisar as questões colocadas pela implementação do SNRVCC em Portugal, à luz do paradigma da E/ALV, procurando esclarecer os conceitos que mais se destacam neste sector, entre eles o da distinção entre aprendizagem formal, não-formal e informal. Procuramos, também, indagar da pertinência do conceito de “aprendizagem ao longo da vida” se inscrever num contínuo temporal (lifelong), e numa multiplicidade de contextos (lifewide), no âmbito da Sociedade do Conhecimento (cf. Ávila, 2005). Nesta perspectiva, a noção “ao longo da vida” significa um alargamento das dimensões temporal da aprendizagem⁸ e da educação/formação na vida das pessoas.

Antes de nos debruçarmos sobre a tensão que se tem vivido na educação e formação de adultos, no contexto educativo português, procuramos realizar uma breve abordagem dos modelos teóricos orientadores das políticas públicas e sociais a ela subjacentes, tendo como referência os modelos propostos por Collin Griffin (1999a; b), ou seja, o modelo social-democrático, o modelo radical-crítico e o modelo reformista-neoliberal, de forma a conhecermos qual deles tem predominado ou que vias orientadoras alternativas têm sido propostas.

De seguida, numa perspectiva diacrónica, analisamos o impacto das políticas educativas e formativas ao nível da educação de adultos que os sucessivos governos portugueses têm vindo a implementar neste sector, percorrendo os estudos preparatórios efectuados para a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), à sua efectiva fundação e posterior extinção até à criação e funcionamento da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Nesta linha de ideias, procuramos realizar uma reflexão crítica aos pressupostos que estão a orientar as políticas dos últimos governos socialistas no âmbito da EFA, tendo como referência a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e o incremento para o dobro do número de Centros Novas Oportunidades, que de acordo com o previsto no Programa Operacional Potencial Humano (POPH), têm como objectivo crucial superar o défice das qualificações da população portuguesa procurando vencer aquela que é a maior debilidade dos nossos recursos humanos.

⁸ Segundo Santos Silva (1997: 155), “a ideia da formação ao longo da vida, num processo permanente de aprendizagem, significa que a formação nunca está terminada, que a aprendizagem é co-extensiva da vida das pessoas, e da actividade dos grupos e das sociedades.”

Por último, questionamos o modo como está a ser conduzido o processo de RVCC, tendo em consideração as dificuldades e constrangimentos dos CNO, bem como as críticas apontadas e os argumentos dos defensores desta iniciativa. Neste sentido, procuraremos verificar se a visão instrumental e de curto prazo da EFA está a ser abandonada e se se está a procurar definir uma política estratégica para este sector e, em particular para o RVCC, caracterizada pela diversidade e complementaridade das ofertas e dos instrumentos de intervenção, como tem vindo a ser defendida pelos investigadores no terreno (cf. Melo, Marques, Soares & Ribeiro, 2007).

O Capítulo III, *Debate Sobre as Competências, os Modelos de Educação/Formação Baseados em Competências e Aprendizagem ao Longo da Vida: Questões em Aberto* reflecte sobre a transição do conceito de qualificação para o de competência questionando o alcance desta mudança. Debate-se o emergir do conceito e do paradigma da competência, salientando-se o contexto de incerteza permanente e transformação com o qual as empresas e organizações têm vindo a ser confrontadas. Segue-se a discussão em torno do conceito de competência, passando-se em revista algumas propostas disciplinares sobre a problemática. Como se trata de um objecto de estudo construído a partir de várias transgressões de fronteiras disciplinares optaremos por uma perspectiva teórica-analítica transversal que cruza os contributos das seguintes abordagens: da Linguística; da Psicologia; da Ergonomia; da Gestão de Recursos Humanos; da Educação/Formação.

Procuramos reflectir com mais acuidade sobre os processos de desenvolvimento das competências em todos os ciclos da educação/aprendizagem ao longo da vida e sua articulação entre os diversos contextos de aprendizagem (formal, não-formal e informal). Relacionada com a reflexão anterior, debruçamo-nos sobre a relação e o contributo das competências-chave/transversais com as questões da empregabilidade, da proposta de um perfil com as competências essenciais relativas à empregabilidade e o contributo da competência para o desenvolvimento da formação profissional. Interrogamo-nos se o advento da lógica das competências no mundo do trabalho, da formação profissional e da educação formal não implicaria o eclipsar do valor dos conhecimentos e saberes, para constatarmos que, no cerne das mudanças em curso, o conhecimento continua a ser um mediador indispensável. É neste sentido que Dugué

(1999, cit. por Medeiros, 2006: 14) se exprime sobre a lógica das competências, quando afirma que:

“(...) não põe em cheque somente o funcionamento interno da empresa, como os primeiros textos sobre o tema faziam supor, é toda uma arquitectura social baseada na articulação entre trabalho e formação que está em jogo. As articulações institucionais entre o mundo do trabalho e o aparelho educativo, os conteúdos das actividades educativas, o sistema de validação e reconhecimento dos saberes e das capacidades profissionais, as modalidades de recrutamento, etc.”

Abordaremos a problemática do reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos da experiência ao longo da vida – tanto a nível escolar como profissional – analisando os percursos mais paradigmáticos ao nível da educação e formação de adultos em Portugal, mais propriamente, os cursos EFA e os processos de RVCC. Dá-se conta da complexidade e das limitações inerentes à operacionalização do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, preocupação demonstrada por Maria do Carmo Gomes, um dos seus autores, que numa das suas intervenções, ao referir-se ao tema “Os 10 Desafios Estratégicos para 2010”, no Desafio 5, refere a necessidade de se “garantir a elegibilidade dos conteúdos dos referenciais de qualificação (escolares e profissionais) em todos os momentos e contextos de qualificação dos adultos, melhorando assim a percepção social destas modalidades, do Catálogo Nacional de Qualificações e do Sistema Nacional de Qualificações”⁹

Segue-se o *Capítulo IV, O Impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Secundário no Centro Novas Oportunidades do Médio Ave*, onde procedemos ao enquadramento contextual do estudo empírico, procuramos expor os procedimentos metodológicos adoptados nesta investigação e justificar as razões das opções tomadas. Reflecte-se sobre os resultados dos estudos efectuados sobre os impactos do reconhecimento e validação das aprendizagens e das competências em contextos não-formais e informais de educação/formação, relacionados com os processos de RVCC, para depois os confrontarmos com resultados da investigação levada a cabo num Centro Novas Oportunidades do Vale do Ave, sobre o impacto do processo de RVCC de nível secundário nos projectos educativos/formativos futuros dos adultos que obtiveram a sua certificação.

⁹ Estes desafios foram apresentados nas Reuniões Regionais com Directores e Coordenadores de Centro Novas Oportunidades: Região Norte, realizada em 20 de Janeiro de 2010, em Lousada. Comunicação enviada para os Centros em 28 de Janeiro de 2010.

Elegemos para a nossa pesquisa empírica o estudo de caso, uma vez que consideramos que esta perspectiva permite uma leitura mais abrangente da realidade em questão. Utilizaremos especialmente quatro estratégias/técnicas de investigação: o inquérito por questionário (aos adultos após a sua certificação); a entrevista na sua modalidade semi-estruturada (a adultos certificados e a três técnicas/profissionais da equipa técnico-pedagógica do centro); a observação directa (de que resultará um registo diário de carácter impressionista das diversas visitas realizadas ao CNO do Médio Ave); a análise documental. Os dados a recolher por estes instrumentos serão objecto de um tratamento qualitativo (segundo a técnica de análise de conteúdo) e quantitativo (cálculo da informação através de processamento informático). A análise qualitativa é privilegiada neste trabalho, mas é sempre complementada com a análise extensiva de dados de estudos e estatísticas nacionais e internacionais sobre a educação ao longo da vida.

Analisa-se a área geográfica do Vale do Ave, caracterizando o seu perfil sócio-económico, bem como os desafios colocados à educação e formação de adultos do ponto de vista das políticas de emprego e de formação. Segue-se a caracterização do concelho de Guimarães e do CNO do Médio Ave, atendendo à situação económica e social da sua população activa e aos dados do emprego e desemprego. Face aos problemas que Portugal apresenta no domínio da educação/formação, sendo que nesta região é muito reduzida a qualificação académica e profissional da população activa, do Plano Estratégico de Intervenção (PEI) deste Centro, inferimos que este se constitui como a resposta mais adequada e ajustada perante o desafio que o país enfrenta de qualificar um número elevado de adultos. Por outro lado, ao nível do concelho, os Centros Novas Oportunidades têm vindo a preencher uma lacuna que existia ao nível da EFA, nomeadamente, a falta de atribuição de valor e certificação às aprendizagens adquiridas pelos adultos ao longo dos seus percursos pessoais, sociais e profissionais, em contextos informais e não-formais.

Debateremos a problemática das metas físicas impostas aos Centros Novas Oportunidades e a sua relação com o binómio qualidade/quantidade, uma das preocupações sempre apontadas por todos os elementos da equipa do Centro e pelas diversas entidades envolvidas no campo da EFA. Segue-se a apresentação e a reflexão em torno do impacto que a frequência do processo de

RVCC NS teve nos diferentes domínios dos percursos e projectos dos adultos, previamente definidos que nos propusemos aprofundar (efeitos na trajectória profissional, pessoal e educativa/formativa).

Terminamos com as *Conclusões Gerais*, onde se apresenta uma síntese das principais conclusões do estudo, algumas recomendações, bem como pistas de pesquisas futuras decorrentes de novas questões surgidas no âmbito da EFA (a nível nacional e europeu), do debate sobre as competências e do impacto do processo de RVCC (nível básico e secundário). Trata-se de conclusões com um carácter meramente exploratório, sem quaisquer pretensões de generalização e que pretendem contribuir para a construção de um quadro compreensivo da problemática do reconhecimento dos adquiridos experienciais alcançados pelos adultos nas suas trajectórias de vida, e que podem ser validados e certificados através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário.

Para finalizar esta introdução geral, falta relembrar que estamos conscientes de que este é um estudo necessariamente em aberto face às grandes remodelações a que o subsistema formal de educação e formação de adultos se encontra continuamente submetido e, particularmente, os processos de RVCC dinamizados pelos Centros Novas Oportunidades que ainda não estão devidamente consolidados e estabilizados.

CAPÍTULO I

O Processo de Reconhecimento e Validação de Competências no
Contexto de Transnacionalização e Europeização da
Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida

1. Introdução

“Os analfabetos do século XXI não serão os que não sabem ler nem escrever mas sim aqueles que não saibam aprender, desaprender e reaprender.”

[Alvin Toffler¹⁰]

Este capítulo propõe-se analisar a problemática dos processos de globalização relacionando-a com a natureza emergente de uma nova ordem educacional. Por isso, iremos procurar examinar as questões colocadas pelos processos de globalização nos vários domínios da sua acção, económico, político e cultural. Assim, a primeira tarefa a que nos propusemos foi a de procurar clarificar o conceito de globalização, tendo como manancial orientador a investigação apresentada pelo sociólogo e investigador Boaventura de Sousa Santos, para quem “a globalização, longe de ser consensual, é (...) um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemónico há divisões mais ou menos significativas.” (2001: 33). Aqui, evidenciamos, em particular, os contornos e as vicissitudes por que passou o Estado-nação, com a implementação das políticas económicas de cariz neoliberal e o argumento de Roger Dale (2005) para quem o Estado tem vindo assumir o papel de «coordenador da coordenação» e a governação da educação se situa no âmbito de uma governação pluriescalar.

De seguida, debruçamo-nos sobre o resultado destas dinâmicas, ou seja, a instituição da apelidada nova ordem educacional, a qual aparece intimamente ligada com o emergir dos quase-mercados e o ressurgir do terceiro sector. São estes vectores que vão permitir que ao nível do contexto europeu se possa falar de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2004). Assim, para equacionarmos a relação da globalização com a educação iremos abordar a hipótese evocada por Almerindo J. Afonso, na senda de Teodoro (2001), sobre uma globalização de baixa intensidade. Dentro deste âmbito questionaremos o processo de europeização da educação, o

¹⁰ Excerto extraído do documento estratégico para a Aprendizagem ao Longo da Vida, publicado pelo governo regional escocês em Fevereiro de 2003. In <http://www.direitodeaprender.com.pt/noticias.php?no=20>, consultado em 2008/11/18.

qual, segundo Fátima Antunes (2004b: 106), emerge das “múltiplas relações (funcionais e) de (inter)dependência crescentes entre a elaboração das políticas (nacionais e comunitárias) e as prioridades [destas] instituições (...) no contexto comunitário”. Para isso, será de todo crucial indagarmos os fundamentos, sentidos e implicações para o campo da educação de adultos dos objectivos/projectos do Espaço Europeu de Educação (EEE) e da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida.

Num terceiro momento, debruçamo-nos sobre as políticas e as práticas de reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais num contexto da tão propalada “europeização da educação” e da ALV, questão esta que desde há alguns anos tem vindo a ocupar um lugar de primeiro plano nos debates europeus sobre a educação, a formação e a aprendizagem. Para tal, estudamos as propostas apresentadas nos variados documentos produzidos no seio da UE, dos quais se destacam, o Livro Branco sobre a Educação e a Formação “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva (1995), o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida” (2000), o “Programa de Educação e Formação 2010” e análise dos três subseqüentes relatórios intercalares conjuntos do Conselho e da Comissão sobre os progressos na sua aplicação, apresentados em 2004, 2006, 2008 e 2010.

Finalmente, questionamos a situação portuguesa quanto às práticas de validação de aprendizagens não formais e informais no contexto europeu, procurando perceber o alcance da operacionalização das políticas e práticas de validação implementadas.

Assinalados os vários questionamentos a elucidar, procuramos, então, interrogar a concepção da aprendizagem ao longo da vida numa óptica de educação e formação contínua que vai do berço ao leito de morte, tentando examinar se esta aprendizagem ocorre em todas as fases da vida, sob formas diferentes e numa variedade de arenas.

2. A problematização dos processos de globalização

“(…) há que admitir que a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos.”

[Anthony Giddens¹¹]

As profundas mudanças sociais que se têm verificado nas últimas décadas estão ligadas a um fenómeno recente que muitos designam “globalização”. A liberdade de circulação de pessoas e bens, tecnologias de informação, institucionalização de grandes espaços a nível mundial, crescente papel da Organização Mundial de Comércio (OMC), rede de transporte a nível internacional, são alguns dos sinais deste fenómeno. Esta é uma palavra prodigamente utilizada e que pode ter muitos e distintos significados. A sua ambiguidade advém de este fenómeno ser relativamente recente, o qual se começou a manifestar com maior acutilância há mais ou menos duas ou três décadas atrás. Embora este tema, reflecta antes de mais uma forma, com contornos originais, de organização socioeconómica, assume igualmente contornos políticos pelo impacto em questões tão sensíveis como o emprego, o ambiente e a competitividade relativa da economia face a outros espaços seus concorrentes.

Quando se coloca a questão: o que se entende por “globalização”?, podemos obter uma panóplia de respostas encerrando cada uma delas a sua própria definição do termo. As definições que têm sido apresentadas pelos estudiosos deste fenómeno reflectem os seus pontos de vista sobre o objecto de discussão que estão a problematizar. Para alguns investigadores a globalização pode ser entendida como “o processo pelo qual os mercados e a produção em diferentes países estão a tornar-se crescentemente interdependentes, devido à dinâmica do comércio de bens e serviços e aos fluxos de capital e de tecnologia” (CES, 1997: 3). Para Malcom Waters (1999: 3), a globalização é vista como “um processo social através do qual diminuem os constrangimentos geográficos sobre os processos sociais e culturais, e em que os indivíduos se consciencializam cada vez mais dessa redução”. Partindo de outro enfoque, George Soros (2003: 12) considera que a

¹¹ Anthony Giddens (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa. Presença, p. 24.

globalização “corresponde ao desenvolvimento de mercados financeiros globais, à criação de empresas transnacionais e ao seu domínio crescente sobre as economias nacionais”. Na sua obra mais relevante sobre esta temática, Anthony Giddens (1996: 45) procura dar uma definição o mais abrangente possível deste fenómeno. Para ele esta pode ser definida como

“(…) a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa. Este processo é dialéctico porque essas ocorrências locais podem ir numa direcção inversa das relações muito distanciadas que as moldaram. A *transformação* local faz parte da globalização tanto como a extensão lateral de ligações sociais através do espaço e do tempo.”

No quadro seguinte apresenta-se uma tipificação possível da variedade de conceitos de globalização e os seus principais elementos, proposta pelo Grupo de Lisboa¹², na última década do século XX. Assinalaram que nenhum destes tipos de globalização consegue expressar de forma paradigmática a natureza e essência da globalização. Sendo assim, nenhum dos seus teorizadores se pode, portanto, reclamar da posse da verdade. Consideraram que “a ausência de formas de governação política, a nível global, socialmente responsáveis e democráticas, surge como a principal fraqueza da actual configuração do mundo” (Grupo de Lisboa, 1994: 17).

O termo globalização ao transitar do campo das ciências sociais, mais especificamente, da área da sociologia para o discurso político e para a linguagem do senso comum, foi apreendido como tendo um sentido unívoco, que significaria “um fenómeno linear, monolítico e inequívoco” (Santos, 2001). Esta apropriação indevida levou à naturalização de uma ideia falsa sobre os processos de globalização, a qual contraria as concepções e/ou reflexões teóricas actuais para as quais

“(…) o que designamos por globalização é, de facto, uma constelação de diferentes processos de globalização e, em última instância, de diferentes, e por vezes contraditórias, globalizações. Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais;

¹² Na obra *Limites à Competição*, este Grupo apresenta-se da seguinte forma: “O Grupo de Lisboa é composto por dezanove membros, provenientes do Japão, Europa Ocidental e América do Norte (o ‘Mundo Triádico’), com diferentes formações académicas e com experiência na comunidade empresarial, na administração, em organizações internacionais e no mundo universitário. [...] O nome do Grupo possui também um significado simbólico e cultural. As suas actividades iniciaram-se em 1992, ano do 5.º Centenário da ‘Descoberta’ do ‘Novo’ Mundo. Como é sabido, Portugal foi pátria da era dos Descobrimentos. O facto de deliberações e recomendações de apoio a um novo compromisso (global), fundado na cooperação e não na conquista, poderem surgir dum Encontro entre europeus, japoneses e americanos em Lisboa, uma cidade com tamanha herança histórica, foi considerado relevante. Daí o nome de ‘Grupo de Lisboa’” (p. 22).

diferentes conjuntos de relações dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor este termo só deveria ser usado no plural” (*Ibid.*: 61-62).

Quadro 1 - A variedade de conceitos de globalização

Categorização	Principais elementos/Processo
1. Globalização das finanças e capitais.	Desregulamentação de mercados financeiros, mobilidade internacional do capital, surgimento de fusões e aquisições. A globalização do «shareholding» está ainda em fase inicial.
2. Globalização dos mercados e estratégias, em particular da concorrência.	Integração das actividades de negócios à escala internacional, estabelecimento de operações no estrangeiro (incluindo I&D e financiamento) pesquisa de componentes e alianças estratégicas.
3. Globalização da tecnologia I&D e conhecimento	A tecnologia como principal enzima: o surgimento de tecnologias de informação e comunicação e de telecomunicações possibilita o aparecimento de redes globais dentro da empresa e entre empresas (redes de valor acrescentado). A globalização como processo de universalização do Toyotismo/«lean production».
4. Globalização dos modos de vida e dos padrões de consumo; globalização cultural.	Transferência e transplante dos modos de vida dominantes. Igualização dos padrões de consumo. Papel dos media. Transformação da cultura em «cultura food» e »produtos culturais». Aplicação das regras do GATT aos fluxos culturais.
5. Globalização das capacidades reguladoras e da governação	Papel diminuto dos governos e parlamentos nacionais. Perdas de democracia. Tentativas para projectar uma nova geração de regras e instituições de governação global.
6. Globalização como unificação política do mundo	Análise da integração das sociedades mundiais num sistema político e económico global liderado por um poder central.
7. Globalização das percepções e consciência	Processo sociocultural centrado no conceito «Uma Terra». Movimento «globalista». Cidadãos planetários.

Fonte: *Limites à Cooperação*, Grupo de Lisboa, 1994, p. 46.

Para tornar mais compreensíveis as interrelações entre os diferentes processos envolvidos, e insistindo que não existe uma genuína globalização, pois, o que geralmente é designado por globalização é sempre uma globalização bem sucedida de determinado localismo, Boaventura de Sousa Santos (2001: 76) considerou essencial distinguir dois grandes movimentos de globalização, os quais denomina “globalização hegemónica” ou “globalização de-cima-para-baixo” e “globalização contra-hegemónica” ou “globalização de-baixo-para-cima”. A primeira dinâmica de globalização é liderada pelas empresas transnacionais, pelos organismos financeiros e pelos capitalistas dos países centrais, enquanto a segunda, é representada pelos movimentos sociais, organizações não

governamentais progressistas e que se vêm articulando no Fórum Social Mundial. Segundo ele, esses movimentos ocorrem a partir das três principais contradições que se observam na actualidade: entre globalização e localização; entre o Estado-nação e o não-Estado transnacional; e entre os que vêem a globalização capitalista/neoliberal como inflexível e os que apontam uma via alternativa de carácter transnacional e anticapitalista (*Id. Ibid.*: 60-61).

Assim, ao argumentar que “a produção de globalização implica, pois, a produção de localização” (Santos, 2001: 70), este sociólogo propõe que sejam considerados quatro modos de produção da globalização, que dão origem a outras tantas formas, das quais duas são predominantemente hegemónicas, impondo-se de cima para baixo – como são os casos do *localismo globalizado* (em que determinado fenómeno local é se difunde tendencialmente a nível global) e do *globalismo localizado* (que consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais) -, e outras duas apresentam-se como predominantemente contra hegemónicas, afirmando-se de baixo para cima – como são o que designa por *cosmopolitismo* (que envolve as organizações transnacionais, os Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados que procuram defender interesses comuns) e por *património comum da humanidade* (o que está relacionado com os fenómenos emergentes da sociedade civil na defesa de temas comuns relacionados com uma política global, por exemplo, a defesa das florestas tropicais, a luta contra o efeito de estufa ou a defesa dos oceanos) (*Id. Ibid.*: 71-76).

Segundo Giddens (2000: 22), a globalização é cultural, tecnológica e política, além de económica. Na maior parte das análises teóricas produzidas até ao momento, os processos de globalização costumam ser analisados em três domínios da vida social reconhecidos como fundamentais e que são de acordo com Waters (1999: 7), a economia, a política e a cultura.

De acordo com o proposto na tese de Roger Dale sobre a existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, onde reflecte sobre as relações entre globalização e educação, defende que quanto à sua natureza a globalização é um fenómeno político-económico, e não puramente económico como é perspectiva pela maioria das pessoas. Sendo assim, define este fenómeno de natureza global da seguinte forma:

“(…) a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio” (2004: 436)

2.1. Os processos de globalização da economia

Analisando de uma forma mais perspicaz estes processos de globalização da economia, podemos verificar que nos seus traços principais se destacam as premissas do consenso económico neoliberal entre as quais se podem incluir:

“(i) a desregulação, expansão e globalização dos mercados financeiros; (ii) a expansão, centralização do poder económico das empresas transnacionais agora libertas da vinculação política e social aos seus territórios de implantação; (iii) a constituição de blocos económicos regionais (triadização); (iv) a globalização da produção com a diferenciação de especializações económicas nacionais, a reconstituição duma hierarquia dos espaços produtivos e a acentuação das polarizações e a exclusão de zonas do globo, países, regiões e populações” (Antunes: 2004: 87).

A aplicação dessas políticas tem levado à ampliação da desigualdade social no mundo. Dá-se a dessocialização da economia, e à luz da concepção da globalização social de Boaventura de Sousa Santos (2001: 40), “o conceito de consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência”. Os pobres tornaram-se nos insolventes, nos excluídos do efeito inevitável destas novas orientações económicas que preconizam o desenvolvimento assente no crescimento e estabilidade económica e na competitividade a nível global. Neste sentido, e segundo alguns, a globalização “cria um mundo de vencedores e vencidos, minorias que enriquecem rapidamente e maiorias condenadas a uma vida de miséria e de desespero” (Giddens 2000: 28).

No acompanhamento das orientações inequivocamente neoliberais da política económica (desregulação, privatização, desmantelamento do sector empresarial estatal, abertura ao mercado e vulnerabilização dos direitos ligados ao trabalho), foi-se instituindo um novo sistema de produção neo-fordista baseado na “especialização flexível”, muito diferente do rígido sistema de produção em massa do período anterior.

Com a crescente globalização da economia um dos fundamentos básicos do Estado-nação, o mercado nacional, encontra-se em vias de desaparecimento. Todos podemos constatar no nosso dia-a-dia que o espaço nacional está a ser substituído, enquanto ponto económico estratégico, pelo emergente espaço global (cf. Grupo de Lisboa, 1994. 49).

A globalização da economia e da sociedade é um fenómeno recente, e por isso, as formas que assume são múltiplas e variadas, podendo algumas dessas formas desaparecer, ou perder relevância num futuro próximo.

Do ponto de vista económico, o Grupo de Lisboa (1994: 55) propõe que se defina a globalização como o conjunto de processos:

“que torna possível a concepção, desenvolvimento, produção, distribuição e consumo de processos, produtos e serviços à escala mundial, utilizando instrumentos organizados e tornados acessíveis numa base também mundial (como patentes, bases de dados, novas tecnologias e infra-estruturas de informação, comunicação e transportes); que funciona para satisfazer os diversificados e crescentes mercados globais regulados por normalizações e estandardizações ‘quase-universais’; que se funda em organizações (redes de firmas) actuando em bases mundiais, cujo capital pertence cada vez mais a uma multiplicidade de accionistas de diversos países, cuja cultura está aberta a um contexto mundial e obedece a uma estratégia também mundial. É difícil identificar uma territorialidade (legal, económica, tecnológica) específica destas organizações, apesar de possuírem uma sede, sobretudo por causa das formas intensivas de inter-relação e integração que ocorrem entre empresas, infra-estruturas e regras, nas várias fases de concepção, produção, distribuição e consumo de bens.”

2.2. A nova configuração das políticas educativas

No domínio da globalização política, embora o Estado-nação pareça ter perdido a sua centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativa económica, social e política, devido a um processo de “desestatização” e à crescente celebração de acordos políticos interestatais, tais como, a União Europeia ou o Mercosul, e do papel crescente das formas de governo superestatal, o binómio estado-nação continua (e continuará ainda a ser) determinante na configuração de determinadas políticas, entre elas as educativas (Afonso, 2001).

Perante o emergir de novas realidades de nível transnacional e superestatal, a questão da soberania do Estado-nação torna-se o centro do debate (Grupo de Lisboa, 2004: 33). Este tem vindo a sofrer transformações e a dar lugar a novas formas de mediação de interesses e de acção estatal que apontam, segundo Antunes (2005a: 41), e de acordo com outros investigadores do campo sociológico, para três configurações ou formas de actuação parciais essenciais que se representam do seguinte modo:

“o Estado de competição (...), cujas prioridades se orientam para a actuação em instâncias supranacionais e para a intervenção no nível nacional de modo a promover a competitividade da sua economia e a expandir as oportunidades de acumulação (...); o Estado em rede (...), enquanto articulação de segmentos de Estados que asseguram a intervenção em áreas da vida social cujo controlo escapa às fronteiras da soberania nacional (...); e o Estado articulador, voltado para a criação de condições de mediação dos interesses sociais, sob novas fórmulas e arranjos institucionais de que não é o único nem o principal protagonista (...).”

Na perspectiva do sociólogo inglês Roger Dale, para se compreender as mudanças de natureza do Estado-nação é necessário analisar as suas relações com a globalização, por um lado, e com a educação por outro. Para ele, “o argumento base a respeito do estado-nação é que não há dúvida de que ele ‘mudou’, mas que as mudanças têm sido irregulares e complexas, ocorrendo mais do que a mera ‘erosão’ da soberania ou autonomia” (2005: 63-64). Os Estados-nação, como se tem verificado, ainda se podem considerar poderosos, embora as velhas formas de geopolíticas se estejam a tornar obsoletas, as nações vêem-se obrigadas a repensar as suas próprias identidades.

Para Raymond Plant¹³ (2006: 18), quando se fala em crise do Estado-nação nunca podemos esquecer os seus contributos, e estar cientes, contra a pressão da globalização, “de que temos pouca experiência sobre como as entidades transnacionais, das quais a União Europeia é o melhor exemplo, levantarão a tocha dos direitos e liberdades democráticas” se este estiver em declínio. Muitos especialistas da área das ciências sociais e políticas argumentam que o défice democrático da UE é um dos seus principais obstáculos. Se Estado-nação está em declínio e a sua autoridade está a ser esvaziada, este professor considera que nos devemos questionar sobre o seguinte problema, “como iremos transferir a legitimidade democrática do Estado-nação para entidades

¹³ Professor de Jurisprudência e Filosofia Política no King's College, Londres, e par trabalhista na Câmara dos Lordes.

transnacionais, sejam elas regionais, como a União Europeia, ou globais como a OMC ou a ONU, sejam elas entidades políticas ou entidades quase-legais” (*Id. Ibid.*).

Em resposta à questão, “estará a globalização a levar ao eclipse inevitável do Estado-nação?”, Marc F. Plattner¹⁴, considera que “o Estado-nação é mais indispensável e muito mais resistente do que crêem os proponentes da governação e que os rumores eminentes do seu fim são largamente exagerados” (2006: 24-25). Entre os modos de governos modernos, este autor considera que o critério democrático só é cumprido pelo Estado-nação. Argumenta ainda que,

“Sublinhar o papel central do Estado-nação não afasta a necessidade de uma cooperação mais próxima entre os Estados-nação para fazer face aos desafios de um mundo cada vez mais interligado. Encontrar formas de tornar eficaz uma tal cooperação internacional é um dos grandes desafios do nosso tempo. Mas acredito que só é possível sermos bem sucedidos se aceitarmos como ponto de partida a indispensabilidade do Estado-nação democrático” (*Id. Ibid.*: 25).

2.3. A importância da cultura nos processos de globalização

Na óptica de Raymond Plant, tal como existe cada vez mais uma falta de associação entre o Estado-nação como base territorial e a mobilidade da economia, o mesmo pressuposto pode aplicar-se, de certa forma, à cultura, etnicidade e à religião. Considera que nos encaminhamos “para além da ideia de nação entendida em termos culturais, religiosos, étnicos e até linguísticos. O que significa que existe cada vez menos associação entre o Estado e o que pode ser chamado de nação cultural, pois esta tem crescido de forma muito diversa” (2006: 20). Na senda desta argumentação, podemos afirmar que a globalização e a imigração minaram dramaticamente a homogeneidade cultural, e que há nações que se tornaram em realidades multiculturais, na qual as exigências políticas são frequentemente expressas de formas que exigem o reconhecimento de modos de vida divergentes.

Ao nível do domínio cultural, a visão mais predominante é a que postula, tal como Giddens (2000: 24), que “a globalização é a razão que leva ao aparecimento das identidades culturais em

¹⁴ Director do Internacional Forum for Democratic Studies e do *Journal of Democracy*, Washington, DC.

diversas partes do mundo”. Ao declarar que a “globalização pode ser encarada como um aspecto da progressiva ‘culturalização’ da vida social”, Waters (1999: 119) vem corroborar a importância que a cultura tem vindo adquirir nos processos de globalização.

Para se tentar obter algum esclarecimento sobre a questão do impacto da globalização cultural, é necessário fazer uma incursão pelos debates contemporâneos no campo da cultura, para se saber até que ponto ela acarreta homogeneização ou diferenciação. Na sua essência, a cultura é, na sua definição mais simples, a luta contra a uniformidade (Santos: 2001). Este autor considera que neste domínio o consenso liberal é muito selectivo porque

“(…) os fenómenos culturais só lhe interessam na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização económica. Assim, o consenso diz, sobretudo, respeito aos suportes técnicos e jurídicos da produção e circulação dos produtos das indústrias culturais como, por exemplo, as tecnologias de comunicação e da informação e os direitos de propriedade intelectual” (2001: 55).

Com a generalização da “cultura global do consumo”/“cultura do consumismo” e da “politização da cultura” (cf. Stoer, 2001; Antunes, 2004), resultante das dinâmicas da globalização, podemos afirmar que a resposta sobre se é a homogeneização ou a diferenciação que predomina, não pode ser conclusiva. O que se constata de facto é que existem alguns atributos culturais compartilhados, entre os quais se podem destacar a etnia, a cultura e a religião, que são um poderoso núcleo de referência, de acção e mobilização para amplos grupos, coexistindo estes, simultaneamente, com fenómenos de individualização que emanam do interior dos mesmos (cf. Antunes, 2004: 108). Ao nível da “politização da cultura”, o que se verifica é que a cultura hoje em dia tem o pendor de mediar outras relações sociais, por exemplo, as relações religiosas têm aumentado a sua capacidade de mediação no que concerne às relações económicas.

De acordo com Stephen Stoer, e na sequência de outros autores que têm vindo a aprofundar esta temática, os movimentos sociais do século XX desenvolveram-se muito mais através da esfera cultural do que através da esfera económica, ao contrário do que se tinha verificado no século precedente. Argumenta que “a cultura tornou-se política no mesmo sentido em que os problemas económicos e de trabalho, em tempos passados, invadiram também a esfera política” (Stoer, 2001: 264). Assim, no âmbito das indústrias culturais o que se tem verificado da

parte destes movimentos sociais na sua acção é a combinação de uma política de luta mais direccionada contra a exclusão e a desigualdade social, mais baseada na cultura do que na classe social. A sua principal finalidade, ao contrário dos movimentos sociais do final do século XIX e primeira metade do século XX, incidiu muito mais no aprofundamento da democracia do que em promover a revolução social.

Da análise feita à percepção de diferentes autores¹⁵ sobre esta temática, em que questionaram as dinâmicas e mudanças verificadas nos movimentos sociais das últimas décadas, Fátima Antunes (2004: 94) sintetizou a argumentação a favor da nova centralidade da análise cultural para a teoria social, conforme o que se transcreve de seguida:

“(i) as dinâmicas de *globalização* potenciam processos de homogeneização e heterogeneização cultural que alteram profundamente os universos culturais intensificando as tensões e tendências que produzem fragmentação cultural; (ii) os sucessos, défices e crises do Estado de Bem-Estar, no contexto de globalização, desembocaram na erosão do contrato social que o sustentou e na negociação de um novo contrato, ainda sem contornos definidos, assente numa outra articulação e tensão entre direitos humanos e sociais (políticos, económicos e culturais); (iii) assim, os principais conflitos sociais são hoje tecidos e alimentados por relações de poder e aspirações envolvidas na construção de subjectividades, identidades, opções e modos de vida; (iv) estes conflitos e relações de poder, que medeiam, e são mediados por, relações sócio-económicas, manifestam e reforçam a *política da cultura*; (v) este processo de politização condensa e articula as principais dinâmicas movimentos envolvidos em mudanças sociais recentes decisivas para a modelação das nossas vidas”.

Outra das noções que se destaca de entre o conjunto de conceitos que constituem a dimensão da globalização cultural é o de “hibridização cultural”. É consensual que estes processos de hibridização ou de crioulização dimanam do confronto ou da coabitação entre tendências homogeneizantes e tendências particularizantes (cf. Santos: 2001), provenientes da constituição de culturas transnacionais ou globais parciais, ou a formação de culturas translocais (cf. Antunes, 2004), e que emergem da intersecção entre o universal e o particular.

Em suma, as forças da globalização estão a moldar o Estado-nação em formas que não conseguimos compreender totalmente e que não conseguimos prever em detalhe. No que tange à dimensão cultural da globalização nas actuais circunstâncias, concordamos com a posição

¹⁵ Os dois autores mais referenciados mais referenciados Fátima Antunes são Stephen Stoer (2001) e Alain Touraine, do qual se destaca a obra *Crítica à Modernidade*, publicada em 1994, pelo Instituto Piaget.

daqueles que defendem ser só “possível visualizar culturas globais pluralistas ou plurais” (Santos: 2001: 55). De acordo com o exposto, podemos concluir que não há culturas puras, elas são sempre híbridas.

3. A esfera da educação face aos processos de globalização e individualização

“Os efeitos da globalização estão bem presentes nas políticas educativas actuais dos diferentes países, deixando muitas vezes um leque diminuto de opções aos Estados nacionais.”

[António Teodoro¹⁶]

Como o anteriormente afirmado, a base do Estado-nação, soberano e autónomo, tem vindo a sofrer uma grande erosão ao longo das últimas décadas o que se tem reflectido nas políticas de governação do campo educacional, o que segundo António Teodoro (2006), investigador em políticas de educação e de contextos educativos, remete para “novos modos de regulação transnacional de políticas educativas”. Após a Segunda Guerra Mundial, a criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tais como, a ONU, a UNESCO, o FMI, o Banco Mundial e a OCDE, contribui para que fosse dado um forte ímpeto à internacionalização das problemáticas educacionais, devido à interacção mútua do trabalho desenvolvido. O recurso a estas organizações funciona, prioritariamente, como um elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional, na medida em que

“(...) as constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um decisivo papel na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* que fixa não apenas prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de *mandato*, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países” (*ibid.*: 192).

Argumenta, ainda que, por a globalização resultar de uma construção supranacional e não de uma imposição de um país sobre outro, os seus efeitos nas políticas educativas são indirectos, pois, ao agirem por mediação obrigatória dos estados nacionais, permitem que novas e distintas regras possam ter diferentes interpretações, o que em geral acontece em função da localização de cada país no sistema mundial. Em contraponto a outros sectores onde o recuo do Estado nacional é

¹⁶ António Teodoro, (2001). “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou de uma globalização de baixa intensidade”. In: STOER, Stephen. R., CORTESÃO, Luiza & CORREIA, José A. (orgs). *Transnacionalização da educação: Da Crise da Educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, p. 151.

quase total, o autor designa, evocando Boaventura Sousa Santos, por “globalização de baixa intensidade” esse modo de regulação dominante no campo das políticas educativas¹⁷ (cf. Teodoro, 2001: 122).

Este seu considerando vai de encontro à concepção proposta por Boaventura S. Santos (2001), a qual preconiza que ao nível da globalização se pode falar em graus de intensidade, distinguindo entre uma “globalização de alta intensidade” para os processos rápidos, intensos e relativamente monocausais de globalização, e uma “globalização de baixa intensidade” para os processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade, acrescentando:

“A utilidade desta distinção reside em que ela permite esclarecer as relações de poder desigual que subjazem aos diferentes modos de produção de globalização e que são, por isso, centrais na concepção de globalização aqui proposta. A globalização de baixa intensidade tende a dominar em situações em que as trocas são menos desiguais, ou seja, em que as diferenças de poder (entre países, interesses, actores ou práticas por detrás de concepções alternativas de globalização) são pequenas. Pelo contrário, a globalização de alta intensidade tende a dominar em situações em que as trocas são mais desiguais e as diferenças de poder são grandes” (*Id. Ibid.*: 93).

Neste sentido, o autor define globalização como “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interacções transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (*Id. Ibid.*: 90). Através desta noção procura criticar a noção muito em voga e arreigada no senso comum para quem a “globalização” é considerada como representando um inevitável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os tradicionais estados-nação obsoletos e pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação (cf. também Dale, 2004: 424)

Na sua investigação sobre o impacto dos processos de globalização na governação educacional, Roger Dale (2005: 53-54) considera essencial ter em consideração três pontos de carácter geral:

¹⁷ Sobre a distinção estabelecida por Santos (2001) entre os dois tipos de globalização (*globalização de alta intensidade* e *globalização de baixa intensidade*), Estrela e Teodoro (2008: 7, itálico no original), referem o seguinte: “Nos sistemas educativos, onde é obrigatória a mediação dos Estados nacionais na formulação das políticas educativas, pode falar-se de uma *globalização de baixa intensidade*, enquanto noutros campos, como a actividade financeira, o comércio mundial ou o turismo, o recuo do Estado nacional na sua regulação é quase total, podendo aplicar-se a metáfora da *globalização de alta intensidade*”.

“(…) primeiro, que a base do estado da sociologia da educação, com a sua equação de estado (nacional) e sociedade (nacional) tem de ser problematizada; (...) segundo, não [é certo] que estas mudanças conduzam à convergência entre sistemas educativos nacionais; embora possa verificar-se uma partilha apreciável de agendas educacionais, estas agendas continuarão a ser tratadas de formas nacionalmente específicas, dentro dos limites daquilo que sugerirei ser uma nova divisão funcional e escalar do trabalho da governação educacional. (...) terceiro, (...) paralelamente a estas mudanças, e associadas a elas, mais do que a sua consequência, podemos começar a ver mudanças nos padrões e objectivos da reforma educacional, as quais procuram mudar os parâmetros dessa reforma em vez de melhorarem o desempenho da educação dentro dos seus parâmetros ‘tradicionais’”.

Do seu ponto de vista, os sistemas educativos constituem as instituições-chave através das quais se consegue aquilo que chamamos “coesão social” e, quando se analisa o “esvaziamento do estado”, verifica-se que algumas das antigas responsabilidades que este detinha “foram desviadas para o nível mais elevado do supranacional e outras para níveis mais baixos do subnacional e da sociedade civil” (Dale, 2005: 55-56). O papel do Estado deixou de ser o daquele que “fazia tudo”, para outro em que ele se torna o “coordenador da coordenação”. Nesta óptica, na governação da educação o nível nacional deixou de ser considerado o único nível.

De uma coisa podemos ter a certeza, os Estados-nação foram os mais activos agentes da globalização (*Id. Ibid.*), podendo as suas relações com estes processos ser categorizadas em três níveis, dos quais dois deles estão relacionados com a área educacional. O primeiro que Dale (2005: 57) refere, tem a ver com os efeitos directos da globalização, e que «são aqueles que tornariam a própria educação numa mercadoria a negociar no mercado global” (cf. Dale, 2005), e o dos efeitos indirectos, que embora nenhum deles esteja orientado especificamente para a educação, apontam “consequências profundas e imprevisíveis para os sistemas educativos nacionais” (*Id. Ibid.*).

Os efeitos indirectos têm origem em fontes das quais iremos destacar as que consideramos serem as de maior impacto, entre elas podemos encontrar a “constitucionalização neoliberal”, que advoga a adopção de estratégias de «redução do estado» por parte dos próprios estados, em nome da maior eficiência do sector privado. Outras das fontes é, de acordo com Dale, a «globalização da produção» que tem dois efeitos indirectos mas significativos sobre a educação, que são a mudança global na divisão do trabalho e o afastamento escalar da actividade económica da escala nacional.

O momento-chave dos efeitos da globalização na governação da educação está ligado às discussões em torno da chamada “privatização” da educação (Dale, 2005: 60). Sobre esta nova abordagem este estudioso das relações entre os processos de globalização e a educação, defendeu e defende a tese de que o Estado tem vindo assumir o papel de “coordenador da coordenação”, a qual se expõem de seguida:

“(…) se dividissemos a operacionalização dos sistemas educativos nas suas componentes, (…) o financiamento, a oferta e a regulação (embora mais tarde acrescentasse a «pertença») e procurássemos ver como e por quem é que elas eram levadas a cabo, verificaríamos que obviamente não tinham de ser, e historicamente não foram, todas controladas pelo estado. (...) sugeri a possibilidade de uma de uma divisão de esforço entre o estado e o mercado e a comunidade [a que juntou mais tarde a «família»], que poderiam estar envolvidos em, pelo menos, alguns elementos da operacionalização dos sistemas educativos. Ao processo atrás referido chamei Governação da Educação.”

Seguindo a linha do argumento anterior, Roger Dale considera que nos estudos referentes à «governação da educação», é necessário ter em conta outras escalas para além da nacional. Por exemplo, pelos estudos efectuados sobre o papel das relações da União Europeia com os sistemas educativos nacionais, a ilação que se pode tirar é a de que “a governação da educação [é] agora um assunto pluriescalar” [2005: 63], cujos exemplos mais significativos no espaço europeu de educação são os processos de Bolonha, de Copenhaga e o *Programa Educação & Formação 2010*, os quais constituem expressões da agenda globalmente estruturada que modela e anima a reorganização do campo e das relações sociais em educação (cf. Antunes, 2008a).

A perspectiva de “governação pluriescalar” em educação sugere que se pode compreender estes acontecimentos perguntando a que níveis e/ou escalas (supranacional, nacional ou subnacional), e através de que instituições e/ou entidades de coordenação social (Estado, mercado, comunidade, agregado doméstico) são articuladas as actividades (fornecimento, financiamento, regulação, propriedade) de governação da educação (Antunes, 2007c; 2008a).

Para Fátima Antunes, temos vindo a assistir-se no contexto comunitário a um movimento de reordenação dos sistemas e sectores de educação, cuja face mais visível é caracterizada pelos

“(...) projectos siameses de *aprendizagem ao longo da vida e espaço europeu de educação* [os quais] contêm a ambição de edificar novos contornos, instituições, processos e relações sociais em educação: uma ordem e um modelo mundiais, envolvendo uma governação pluriescalar e uma nova ordenação das relações sociais em educação. (...) [Est]as bandeiras-projecto (...) emergem como reordenações do espaço político-ecónomico-cultural da União Europeia e da sua governação, bem como dos espaços, dos tempos, dos contextos e da inscrição biográfica da educação” (2008a: 141).

3.1. Individualização e transformações da modernidade ao nível da Aprendizagem ao Longo da Vida

Ao nível das interações entre os estudantes e a realidade social que engloba os vários contextos, entre eles o educacional, podemos falar que estamos a viver numa época de “individualização” das biografias. Ao contrário de gerações anteriores cujas biografias se intersectavam com os processos de reprodução social e estavam ligadas a culturas de base comunitária e de classe, nos dias de hoje, os jovens nas suas transições para a vida adulta e para o trabalho enfrentam percursos que se caracterizam pela pluralidade, diversidade e incerteza. Das trajectórias colectivas tradicionais que se podiam considerar como vias securizantes, passou-se para uma opção individualizada em que é ao indivíduo que cabe assumir as suas opções bem como os riscos.

Reflexo da modernidade tardia, onde imperam condições de “desvinculação” dos indivíduos face a contextos, relações e formas sociais tradicionais e/ou colectivas, o processo de “individualização” das biografias é descrito por Fátima Antunes (2004: 350), como aquele em que

“(...) os indivíduos são confrontados com situações de vida em que se vêem compelidos a planear e organizar os seus percursos biográficos, inevitavelmente realizando escolhas, cujos termos e limites lhes escapam mas cujo sentido e consequências lhes cabe por inteiro assumir.”

Sendo assim, a “individualização” pode ser vista como um desenvolvimento da radicalização da modernidade, para quem a tradição deixa de ser a única e principal fonte de orientação dos indivíduos e grupos face aos seus percursos biográficos e à pluralidade de culturas com as quais se relaciona e estabelece processos de identificação. Esta individualização está intimamente implicada com um processo de “destraditionalização”, ou seja, a desvinculação das fontes tradicionais de sentido e orientação dos grupos e comunidades. Os percursos biográficos, os

vínculos sociais e as relações com o mundo do trabalho deixaram de assentar nas fontes tradicionais de sentido (religião, ensino, cultura, tradição entre outras), na medida em que estas estão a ser constantemente reorganizadas e reinventadas, esbatendo-se assim o seu papel tradicional.

Em virtude das opções se terem tornado obrigatórias para os jovens, por exemplo, a opção que têm de fazer quando terminam o nono ano, permite-nos afirmar que existe uma inter-relação e/ou inter-conexão entre os processos de “individualização” e “societalização”. Hoje em dia, na construção da sua entidade individual o adolescente começa a aperceber-se de que aquilo que ele é, já não é inspirado por aquilo que a sua família, grupo social ou nação lhe indica, mas pelas escolhas que lhe são disponibilizadas pelo Estado ou pelas instituições, e estas escolhas são padronizadas. No final do terceiro ciclo tem que optar perante as ofertas disponibilizadas (cursos científico e humanísticos, tecnológicos, profissionais, educação e formação, entre outros). As opções que encontra disponíveis são societalizadas, resultantes de novas formas de reprodução social que se apresentam como uma escolha marcadamente individual e de resultados incertos.

A destradicionalização, desvinculação e individualização das biografias, consequências da modernidade, reflectem-se na visão que temos da vida como processo reflexivo. Este resulta de uma

“(…) combinação entre responsabilidade individual por um lado, e vulnerabilidade e falta de controlo sobre os resultados, por outro lado, está na origem de sentimentos de risco e de insegurança associados a perspectivas de acção com alto grau de voluntarismo, conformismo e desejo de adaptação que proporcionam as condições para que as entidades se tornem mais frágeis, mais sujeitas a reinterpretações e revisões constantes ao sabor de vicissitudes, encruzilhadas e rumos de acção que vão marcando o trajecto dos indivíduos” (Antunes: 2004: 351).

De acordo com esta autora, apoiando-se em Edwards (1997), a *sociedade de aprendizagem* é um mercado de oportunidades oferecidas por variadas instituições cujo objectivo é a realização de uma sociedade economicamente competitiva, em que a ALV é vista “como condição existencial de muitos de nós no mundo actual em que os indivíduos abordam a vida como aprendizagem” (2008a, 2008b). É a esta condição existencial que as políticas promovidas pelas organizações deverão responder.

Assim, alguns investigadores sublinham a perspectiva de que a ALV constitui uma necessidade estrutural das sociedades da modernidade tardia, cujas transformações implicam a “re-distribuição das oportunidades e riscos” para os indivíduos, constituindo os sistemas de educação e formação mecanismos de alocação decisivos (cf. Antunes, 2008a: 144-145).

4. A natureza da nova ordem educacional

“As respostas à *agenda globalmente estruturada para a educação* evidenciam fissuras importantes, inscrevendo-se no desenho de futuros prováveis cuja consistência está em jogo e cujos possíveis permanecem indeterminados.”

[Fátima Antunes¹⁸]

A transição que se tem vindo a verificar no campo da educação em virtude do impulso dos processos de globalização, tem-nos remetido para dimensões e dinâmicas que ainda procuramos entender, e que se podem abreviar, de acordo com Fátima Antunes (2007a: 426) em três tópicos: “(...) muitas decisões fundamentais têm lugar em fóruns supranacionais; os modelos, orientações, os programas tomam forma e emanam de organizações internacionais e por sua vez, as acções públicas e colectivas ganham força através de movimentos, alianças, campanhas que envolvem as opiniões públicas e populações de âmbito global”.

Perante o exposto, podemos inferir que estas dimensões e dinâmicas apontam para a emergência de uma “nova ordem educativa mundial” cujos agentes e acções têm uma natureza transnacional e que assenta em imperativos e prioridades de carácter global. Quanto à sua gestão podemos destacar quatro vertentes que necessitam de ser submetidas a uma análise reflexiva: a *acção transnacional*; o novo modelo educativo mundial; a governação pluriescalar e a “agenda globalmente estruturada para a educação”.

O primeiro eixo em consideração é o da *acção transnacional* que engloba uma dupla expressão e protagonismo: por um lado as poderosas organizações internacionais e, por outro, a actuação a *partir de baixo*, no quadro do que alguns vêem como uma promessa de *sociedade civil global* (cf. Antunes, 2008a: 7). Este situa-se ao nível das instâncias supranacionais, de entre as quais podemos referenciar a União Europeia (UE), a Organização Mundial do Comércio (OMC) ou o

¹⁸ Fátima Antunes (2007a). “A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios Comuns ao ângulo Português”. In: *Perspectivas*, v. 25, Jul/Dez, n. 2, p. 455.

Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS). Esta última entidade, inclui no seu protocolo a educação “como objecto passível de ser submetido às regras aplicáveis a qualquer outro serviço comercializável internacionalmente podendo, nessa medida, ser financiado, fornecido, possuído e regulado à escala supranacional, o que de resto, acontece já” (Antunes, 2007a: 427). Tanto as organizações internacionais como as plataformas intergovernamentais ou os processos, já referenciados, de Bolonha e de Copenhaga, procuram nos fóruns que promovem encontrar consensos que possibilitem a reestruturação dos diversos sistemas de ensino, entre quais se pode inserir o ensino profissional, ao nível da organização, funcionamento e parâmetros de avaliação.

Outro dos seus eixos, está ligado às dinâmicas da “sociedade civil global”, emergente no campo da educação, que procura através das suas iniciativas apaziguar a voracidade da globalização hegemónica neste sector.

O terceiro eixo, do qual se pode traçar os contornos da nova ordenação dos processos e relações educativas está ligado ao que se pode considerar como o “modelo educativo”. O que é necessário analisar, de acordo com Fátima Antunes (2007a: 427-428), “prende-se com alterações multiformes quanto aos conceitos, arranjos institucionais, modelos organizacionais, valores e padrões relacionais que estruturam o campo educativo”. Se transportamos esta reflexão para o campo educativo nacional, verificamos que o nosso “sistema” educativo já não é o mesmo, este “pluralizou-se, balcanizou-se, num certo sentido, mas também se localizou, se tornou mais heterogéneo, mais poroso, mais mestiço; hoje, é mais inclusivo do que há trinta ou quinze anos, mas é ainda injusto, elitista e discriminatório” (*Id. Ibid.*).

Como último eixo, podemos referenciar o papel central assumido pelas organizações internacionais/intergovernamentais, na afirmação e difusão de um conjunto de tendências que constituem um novo modo de organizar a educação e que alguns investigadores apelidam de “novo modelo avaliativo”. A educação tende a ser vista por estas entidades, em primeiro lugar, como “factor de produção” que está na raiz da produtividade, do emprego e da competitividade das economias. Segundo Antunes (2007a: 429), esta concepção apresenta-se bifacetada:

“(…) é liberal, quando propõe o mercado como modelo para a organização do sistema educativo (as relações educativas são o encontro entre uma oferta e uma demanda, a escola é uma empresa que compete por alunos ou recursos, a concorrência marca presença também nas relações entre os alunos ou entre as escolas); é utilitarista, porque a educação é reduzida às dimensões de um bem privado e individual, comercializável, proporcionando benefícios económicos; a instituição educativa fica assim remetida ao papel de um instrumento ao serviço de interesses individuais, elegendo a utilidade como a substância do seu sentido e da sua justificação.”

Esta nova dinâmica de ordenação dos fenómenos educativos pode ser ainda apreensível sob a forma de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, principalmente no sentido de que ao nível local e ao nível nacional se apresenta como uma agenda¹⁹ educativa fortemente modelada pelos processos e os constrangimentos e as relações globais e pela condição do contexto nacional neste sistema de relações. A análise da relação entre globalização, agências internacionais e educação implica especialmente, de acordo com o sociólogo inglês Roger Dale, “forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (2004: 423). Neste sentido, e segundo Teodoro, “estas forças supranacionais não pretendem *a priori* substituir o Estado, antes poderão afectar as políticas e as práticas educativas nacionais de diferentes formas e intensidades nos diversos Estados, uma vez que esses efeitos são sempre mediados pelo local” (Dale, 2008: 131). No contexto europeu, como já foi expresso, exprime-se sob a forma de uma matriz de políticas, emanadas da UE, a qual tem a capacidade de definir e articular políticas educativas entre os Estados, de que o *Programa Educação e Formação 2010* pode ser considerado um dos exemplos mais significativos.

Na sua reflexão sobre a nova ordem educacional, Almerindo J. Afonso segue muito de perto a proposta teórica de Dale²⁰, a qual “defende que as políticas educativas encontram uma explicação mais consistente na hipótese da existência de uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’” (cf. Afonso, 2001; Afonso, 2003; Antunes, 2004). Os pressupostos que esta perspectiva enfatiza são: “(…) a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como o conjunto de forças económicas que operam ao nível supranacional e transnacional, e

¹⁹ De acordo com Fátima Antunes, a noção de agenda “remete para um conjunto de tensões e contradições, características do papel do estado nas formações sociais capitalistas e democráticas, especificado quer através dos *problemas centrais* evidenciados quer da forma e prioridade que estes assumem em cada momento, situação ou contexto” (2001: 161, itálico no original).

²⁰ Esta proposta é apresentada por este autor num artigo publicado em 2000, na *Educational Theory*, v. 50, n.º 4, pp.427-448, intitulado “Globalization and education: demonstrating a ‘common world education culture’ or locating a ‘globally structured educational agenda’?”.

discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns estados sobre outros” (Afonso, 2003: 41).

Ao nível das políticas educativas, este investigador considera, que o Estado nas últimas décadas tem vindo a transferir responsabilidades e funções para novos actores sociais, assentes em novas representações e concepções em torno do “bem comum” e do “espaço público” através de processos que pretendem legitimar esse descentramento. Os dois exemplos paradigmáticos que podem ser referenciados a este propósito são: as relações com o terceiro sector e a promoção dos “quase-mercados”. Estes designados “quase-mercados” põem em evidência “o carácter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação (...), mas que não significam necessariamente a diminuição do seu poder de intervenção (Afonso, 2003: 37). Entre os conceitos que melhor definem esta realidade emergente podemos encontrar os que acentuam o seu “carácter híbrido público/privado, estado/mercado, inerente às políticas adoptadas na fase de expansão neoliberal” (*Id. Ibid.*).

O segundo exemplo apontado, que sinaliza a reemergência do chamado terceiro sector, que pretende a criação de um espaço público não estatal, assente na ideia da construção de um “bem comum local”. Esta ideia é por ele considerada extremamente problemática, nomeadamente pelo facto de existirem na actualidade concepções, referências e apelos ideológicos à “comunidade” que ele considera muito diversos e contraditórios (cf. Afonso, 2001). Concorda com Roger Dale, quando este afirma que a “crise de legitimação” do estado capitalista democrático não tem sido mais acentuada devido à assunção do seu novo papel de “articulador”, mas considera que é necessário reunir contributos que permitam a “substituição da noção de governo pela (nova) noção de ‘governança’” (Afonso, 2001: 39).

Para sinalizar a mediação dos estados nacionais na formulação das respectivas políticas educativas, este autor tem vindo a propor a designação de “globalização de baixa intensidade”²¹ (*Id. Ibid.*: 41). Alerta-nos para o facto de a educação, comparativamente com outras áreas, parecer estar a resistir mais ao impacto dos processos de globalização, em virtude de neste campo os seus

²¹ Esta metáfora, utilizada para distinguir diferentes processos de globalização em distintas áreas da sociedade, é o resultado da reflexão teórica de Boaventura de Sousa Santos e tem sido adoptada por diversos autores, como se vem referindo.

efeitos não parecerem tão directos e profundos como em outros sectores (cf., por exemplo, Santos, 2001 ou Teodoro, 2001: 146-152).

Nesta fase de transição em que o Estado tem de redefinir as suas políticas educativas para poder fazer face aos processos da globalização, estamos sempre perante uma “globalização de baixa intensidade” a qual faz com que este passe

“(…) pelas condicionantes inerentes à cedência voluntária de parcelas de soberania nacional através da integração em instâncias supranacionais de carácter regional, como acontece, por exemplo, com a União Europeia, isso não implica (ou não tem implicado até ao momento) homogeneização ou uniformização de políticas e orientações educativas” (Afonso, 2003: 42).

5. A europeização das políticas de educação e formação

“(…) a *agenda política nacional* para a educação é *globalmente estruturada*, verificando conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais.”

[Fátima Antunes²²]

Ao processo de articulação e interligação que se tem vindo a estabelecer dentro do espaço europeu entre os sistemas políticos nacionais e o sistema político comunitário e entre as políticas e as prioridades nacionais e comunitárias atribui-se a designação de europeização. Neste sentido, a europeização é definida por Fátima Antunes (2005c: 463), como o “processo que designa uma relação entre sistemas políticos e as políticas educacionais e comunitárias (da responsabilidade da União Europeia)”.

Em simultâneo com o processo genérico de europeização temos vindo a assistir desde o início da década de 70, ao desenvolvimento de um “processo de europeização da educação” (cf. Antunes, 2005c) ou à “criação de uma agenda regional para a educação” (cf. Estrela & Teodoro, 2008). Esta agenda tem vindo a ser desenvolvida devido à acção da UE que desde a assinatura do Tratado de Maastricht²³ em 1992, tem acentuado a necessidade de ser delineada uma política educativa que responda à promoção da competitividade da economia europeia (*Id. Ibid.*: 152). As políticas iniciais de apoio e contribuição para o desenvolvimento da acção dos Estados-Membros promovidas pela EU, transformaram-se em políticas e/ou numa “orientação política deliberada” e ganharam um impulso decisivo na área da educação e formação, sendo decididas e delineadas a um nível de governação supranacional (Antunes, 2005b).

Segundo Antunes, a nova orientação política é marcada por uma transversalidade a outras políticas desta comunidade, as quais projectam a necessidade de uma “reconfiguração das

²² Fátima Antunes, (2005b). “Globalização e europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses”. In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 47, p. 125.

²³ O Tratado da União Europeia (TUE), conhecido também como Tratado de Maastricht por ter sido assinado nesta localidade holandesa, constitui uma pedra angular no processo de integração europeia, pois, ao modificar e completar o Tratado de Paris de 1951 que criou a CECA (Comunidade europeia do Carvão e do Aço), os Tratados de Roma de 1957 que constituem a CEE e o EURATOM (Comunidade Europeia de Energia Atómica), e ainda a Acta Única Europeia de 1986, ultrapassa pela primeira vez, o objectivo económico inicial da Comunidade (constituir um mercado comum) dando-lhe uma vocação de unidade política. O Tratado de Maastricht consagra oficialmente o nome de “União europeia” que a partir daí substituirá o de Comunidade Europeia.

instituições, processo e conteúdos educativos e de formação” (2005b: 127), determinando assim, a necessidade de novas formas de intervenção política. O processo de europeização nesta área passa a ser composto por um conjunto de iniciativas que apresentam traços comuns, que se legitimam na “percepção e afirmação, de um modo sem precedentes, da necessidade de constituir e desenvolver um nível de actuação política, nos domínios da educação e da formação, de escala não apenas comunitária mas europeia” (*Id. Ibid.*: 128-129). Neste sentido os processos de europeização podem ser encarados como mediações de dinâmicas de globalização, que na última década protagonizaram uma repentina “revolução silenciosa no campo da educação” (cf. Antunes, 2008a: 8).

No campo da educação, o papel da UE tem sido o de procurar que estas políticas possam ser consideradas e definidas no contexto comunitário, para que depois possam ser implementadas pelos vários Estados-Membros. Constituindo-se como uma instância supranacional, a intervenção comunitária tem vindo a desenvolver e a aperfeiçoar métodos de concretização das políticas que reforçam a convergência. Antunes (2004b, 2004c) constata a existência de um percurso neste processo de europeização, iniciado nos anos oitenta através de Programas de Acção, reforçado entre 1986 e 1992 por uma agenda “sustentada em acções comunitárias e processos normativos (intensificados)” (2004b: 106), o qual adquiriu nos últimos anos um novo desenvolvimento de feição mais impositiva:

“(…) trata-se da definição do nível supranacional como *locus* de inscrição formal e explícita das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação em que a execução da política é objecto de controlo realizada pelas instâncias que a definem, o Conselho ‘Educação’, a Comissão Europeia, o Conselho Europeu, e baseada em parâmetros e indicadores previamente definidos, regularmente aferidos e publicamente divulgados” (Antunes, 2004c: 7).

Desta forma, no campo da educação em Portugal, é possível identificar processos de convergência com as políticas internacionais, convergência de que resultam políticas idênticas assumidas por actores políticos ideologicamente diferentes, bem como a como a produção de um discurso análogo, justificado pela incontornabilidade da necessidade de modernização que promete a aproximação aos países do centro. Ao nível do discurso educativo e das modalidades de governação, podemos encontrar uma argumentação que evidencia uma progressiva internacionalização das políticas nesta área, tais como, “valorização das competências, da avaliação

externa como garantia de qualidade e instrumento de controlo, da desestatização da escola, ou da regulação social” (Teodoro & Anibal, 2007: 19).

Na implementação das políticas educativas ao nível comunitário podemos referenciar uma primeira etapa que pode ser designada como de “emergência da intervenção política comunitária no campo da educação” que abrange o período anterior ao Tratado da União Europeia (TUE) de 1992, que determinou um percurso de “europeização” destas políticas que poderia permitir a construção de um “referencial global europeu” para as políticas educativas nacionais, onde estivessem condensadas as orientações e modelos de interpretação de modelos e soluções comuns aos Estados-Membros (Antunes, 2005b).

Na fase posterior ao TUE, o Tratado de Maastricht definiu no artigo 126.º (mais tarde, incluído como artigo 149.º do Tratado de Amesterdão assinado em 1997) competências específicas da UE na área da educação. As acções implementadas por esta entidade são consideradas como “complementares, de apoio, encorajamento, contribuição para o desenvolvimento da acção dos estados-membros, que permanecem plenamente responsáveis pelo conteúdo e organização do sistema de ensino” (Antunes, 2005b: 126). Com a ampliação de facto da sua capacidade de intervenção, as questões relativas aos recursos humanos assumiram uma centralidade progressiva no processo de integração europeia, em virtude do papel que lhe é atribuído na competitividade económica. Assistiu-se à promoção e adopção de noções de “sociedade de aprendizagem”/“do conhecimento”/“da informação” ou de “aprendizagem ao longo da vida”, tendo-se verificado a necessidade de se proceder a uma reconfiguração das instituições, processos e conteúdos educativos formativos.

Numa quarta fase, que se pode considerar como a da “edificação da articulação sistemática de políticas e do espaço europeu da educação/formação (1998/9-200...)” (*Id. Ibid.*: 128), verificou-se uma revitalização do processo de “europeização” das políticas educativas e formativas, do qual dimanaram um conjunto de iniciativas que parecem assinalar a revitalização do percurso iniciado nas décadas anteriores: o *Programa de objectivos comuns para 2010* (1999/2000), posteriormente renomeado *Educação e Formação 2010*, o *Processo de Bruges/Copenhaga* (2001/2002) e o *Processo de Bolonha* (1999).

Com a implementação do consignado no *Programa Educação e Formação 2010*, que é constituído por um conjunto de objectivos, assumidos pelos estados subscritores, para os sistemas educativos e de formação do conjunto de países envolvidos, conseguiu-se que o conjunto de programas e processos a vigorar na UE contribuíssem para a maturidade do processo de europeização, que procura articular as políticas nacionais no terreno da educação e da formação e que apresenta características específicas em que sobressaem o método (Método Aberto de Coordenação – MAC²⁴) e o objecto adoptados, os quais passamos a caracterizar:

“(…) o chamado *método aberto de coordenação* exclui quer a imposição dos fins quer a definição das medidas concretas a serem implementadas, assentando no compromisso político entre os estados e na autonomia destes quanto às vias de consecução dos objectivos acordados; (...) o objecto da política são as políticas de educação e formação dos estados envolvidos, visando modelá-las de modo a maximizar a sua congruência com prioridades definidas pela União” (Antunes, 2005b: 130-131).

Um dos exemplos mais paradigmáticos do processo de europeização é o *Processo de Bolonha*, que se constitui como uma plataforma intergovernamental de dimensão continental e não apenas da UE. Na óptica de Fátima Antunes, “há uma dimensão continental e esta é uma alteração ao nível da intervenção da União Europeia no domínio da educação” (2005c: 463). A sua implementação e consolidação no terreno pode ser vista como um dos desenvolvimentos mais significativos do processo de europeização, na medida em que se extravasa o âmbito da UE e se passa para a construção de uma “entidade de âmbito europeu” (Antunes, 2005b) e/ou de âmbito continental. Actualmente, a melhor caracterização que podemos efectuar deste processo é a que nos é dada por esta autora, quando nos diz que nele podemos verificar as seguintes modalidades de produção:

(...) a definição, ao nível da União Europeia, de uma matriz de políticas a desenvolver pelos estados nos domínios da educação e formação e o controlo *a posteriori* de todo o processo; a constituição de plataformas intergovernamentais, em que tem lugar a decisão de medidas a implementar pelos estados no campo da educação; o desenvolvimento de uma agenda e uma política comunitárias (isto é, definida e desenvolvida sob a égide de instituições comunitárias) para a educação e formação (Antunes, 2005: 138).

²⁴ Este método será analisado posteriormente neste capítulo, aquando da abordagem dos relatórios integrados do Conselho e da Comissão sobre o *Programa “Educação e Formação 2010”*.

A tendência actual das políticas educativas e formativas ao nível dos países europeus é para através da União Europeia e outras plataformas intergovernamentais regionais, como o *Processo de Bolonha* (forma de actuação dos estados em rede²⁵ e de governação pluriescalar), constituírem “instâncias de mediação que criam, promovem, modelam, filtram e veiculam os processos de globalização” (*Id. Ibid.:* 139). O que é extremamente inovador ao nível dos Estados europeus (hoje cerca de quatro dezenas) é a congregação de vontade política, ao procurarem edificar uma plataforma supranacional no seio da qual elegem solene e publicamente um programa político comum e declaram a sua determinação em promover mudanças convergentes com tal programa (Antunes, 2004c). Os seus impactos e efeitos só nos próximos tempos se poderão testemunhar.

²⁵ O estado em rede é, em certo sentido, uma resposta à desregulação das fronteiras (áreas em que as fronteiras ficam diluídas e em que não se é possível actuar como estado nacional). A UE é um exemplo de organização de estados-em-rede.

6. A educação de adultos num contexto de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida

“(...) as palavras-chave ao nível europeu são mercado de trabalho, empregabilidade, flexibilidade e mobilidade.”

[Borg & Mayo²⁶]

As preocupações com a educação de adultos têm vindo a assumir um papel crescente nas agendas políticas das organizações internacionais. Os discursos dos especialistas desta área é que não são de todo coincidentes quanto ao rumo que a educação e a formação ao longo da vida têm tomado. Os argumentos que estão ligados à viragem economicista que tenta promover a concorrência individual e a competitividade económica, deixando de lado as aspirações democráticas de justiça e igualdade social, são aqueles que mais impacto têm provocado. (Antunes, 2007b).

Se no período anterior a Educação ao Longo da Vida (ELV) estava ligada à Educação Permanente, e o quadro que vigorava era o bem-estar social, políticas sociais fortes, crescimento económico e estabilidade, quando esta regressa na forma de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), ela volta num novo contexto e num quadro da economia em que a incerteza e o risco são traços predominantes. O novo quadro assenta numa retracção das políticas sociais. Os papéis dos principais intervenientes vão ser devidamente delimitados cabendo a cada um assumir as suas responsabilidades. O Estado tende a distanciar-se de outros sectores ou modalidades de educação, assumindo só a educação inicial. Vai congrega em si os papéis de Estado-articulador e de Estado-competição e distanciar-se de todas as actividades e áreas que podem ser vistas como ameaças face à procura de competitividade nos mercados internacionais. Como afirmou Cerny (1997 cit. por Robertson & Dale, 2001: 117) a alteração do papel do Estado em que este assume funções do “estado competitivo” refere-se a um processo onde “os actores do Estado e do mercado procuram reinventar o estado como uma ‘associação quase empresarial num contexto mundial’”. Ou seja, o

²⁶ Carmel Borg & Peter Mayo (2005). “The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles?” In: *Globalisation, Societies and Education*, v. 3, n. 2, July, p.212.

que orienta e legitima a agenda política do Estado tanto a nível interno como externo são a competitividade e a implementação da lógica de mercado (*Id. Ibid.*). Aos indivíduos são atribuídas novas responsabilidades pela sua educação e formação ao longo da vida, é a eles que cabe garantir a sua educação/formação de acordo com os “pressupostos neo-liberais sobre o indivíduo que se governa a si próprio” (Robertson & Dale, 2001: 129). Para os empregadores, o desenvolvimento profissional dos seus activos devia ser assumido pelo Estado e pelos próprios, o que não se tem verificado²⁷.

A partir de meados da década de noventa, a UE assumiu um protagonismo-chave na definição de um projecto de educação/aprendizagem ao longo da vida. A ALV constitui-se como uma dimensão fundamental das suas políticas para a economia do conhecimento, a mobilidade, o emprego e inclusão social. Esta é ainda entendida como princípio orientador da reforma da educação e formação nos Estados-Membros e a da sua política estratégica nesta área (Antunes, 2007b). Assiste-se a uma deslocação por parte dos Estados europeus das suas responsabilidades para o nível supranacional, subnacional, regional, local e para os indivíduos. As responsabilidades assumidas em épocas anteriores deixam de o ser.

As primeiras configurações apresentadas pelo projecto *Espaço Europeu de Educação* (EEE)²⁸ procuraram correlacionar a ALV e o combate à exclusão social, sendo o “laço social” o designio mais sublinhado (Antunes, 2008b). Esta definição postula que a ALV é “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (CE, 2001: 11). A amplitude desta definição chama a atenção para o leque de categorias básicas de actividades de aprendizagem, nomeadamente, a aprendizagem formal, não formal e informal, para além de todas as fases da aprendizagem, desde a infância à reforma.

²⁷ Cf. Apontamentos das Aulas – Disciplina semestral de “Educação de Adultos e Globalização: Dimensões Europeias”, leccionada pela Dra. Fátima Antunes, do Mestrado de Educação de Adultos – Área de Especialização em Educação de Adultos, do ano lectivo 2007/2008 (7ª edição), da Universidade do Minho.

²⁸ Os investigadores Estrela & Teodoro (2008: 8) referem que Roger Dale advoga que estarmos perante um a construção de um EEE, na medida “em que a nova arquitectura de construção das políticas educativas produz orientações e metas que os Estados-Membros aceitam voluntariamente e que são posteriormente medidos pelos resultados de cada país, utilizando para tal os indicadores criados”.

A ALV é uma proposta de todo fascinante, tal como é apresentada pelo Livro Branco no seu Preâmbulo, que consagrou o ano de 1996 “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida” (cf. CE, 1995). O objectivo fundamental é a procura de uma solução positiva no debate sobre o desemprego na Europa e de uma situação em que a actualização dos conhecimentos profissionais se torne um imperativo para todos os cidadãos. Se este objectivo foi conseguido é algo que não colhe o consenso de todos.

Através da Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006, adoptada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, a comunidade estabeleceu uma nova geração de programas comunitários para a ALV, designado *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida* (PALV). Este programa tem como principal objectivo contribuir para o desenvolvimento da Comunidade Europeia

“(…) enquanto sociedade de conhecimento avançada, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a protecção adequada do ambiente para as gerações futuras. O programa destina-se a promover, em particular, os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade” (CE, 2006b: L 327/48).

As palavras-chave das mudanças sociais que nele podemos apreender são: “economia de competição, de globalização e baseada no conhecimento; mercado de trabalho exigente e flexível; demografia, diversidade, inclusão; Europa alargada” (Antunes, 2007b: 6). Para tentar responder a esta realidade a UE apresentou os *processos de Bolonha e de Copenhaga*, cujo objectivo é, através da ALV, “caminhar para uma sociedade do conhecimento avançada com desenvolvimento económico sustentável; mais e melhores empregos e maior coesão social; a interacção, a cooperação e mobilidade entre sistemas de educação e formação constituem vias para aquelas metas” (*Id. Ibid.*: 7).

O *PALV* vem dar sequência à segunda geração de programas comunitários nas áreas da educação e formação, mas a sua estrutura difere dos precedentes, porquanto tem a forma de um programa integrado composto por quatro subprogramas sectoriais – *Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig* –, um subprograma transversal (para incrementar as cooperação em matéria de

políticas, desenvolver a aprendizagem de línguas e as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC) e o subprograma *Jean Monet*, para prestar a apoio a instituições e actividades no domínio da integração na europeia. A integração num único programa de apoio comunitário à cooperação e à mobilidade no espaço europeu nos domínios da educação, ensino superior e formação visa contribuir para uma maior articulação entre os vários níveis de educação e formação profissional, potenciando sinergias e facilitando uma gestão mais coerente, eficaz e eficiente. A sua execução decorrerá durante o período compreendido entre 1 Janeiro de 2007 e 31 de Dezembro de 2013 (CE, 2006b).

A coordenação geral e o acompanhamento regular deste programa de financiamento cabe à Comissão Europeia, que é auxiliada por um comité composto por representantes dos Estados-Membros. Ao nível nacional, cada Estado-Membro é obrigado a constituir um organismo responsável pela sua gestão e execução descentralizada, denominado como agência nacional (*Ibid.*: 52). No caso português²⁹, falamos da *Agência Nacional para a Gestão do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida* (AN PROALV) constituída como um Grupo de Missão. Esta está sob a tutela nacional e tripartida do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, a quem compete estabelecer, em articulação, as linhas de orientação e dos domínios prioritários de actuação.

As propostas de desenvolvimento apresentadas no PALV (2007-2013) estão mais ligadas ao processo capitalista em que a economia é rainha e senhora. A ênfase é colocada nos processos e dimensões socioeconómicas, baseadas no modelo de sociedade de aprendizagem em que as preocupações parecem estar centradas num “mercado de oportunidades” oferecidas por múltiplas instituições, em resposta à procura dos indivíduos e dos empregadores para a actualização de competências e qualificações face à incerteza económica, com o objectivo da realização de uma sociedade economicamente competitiva (cf. Antunes, 2007b).

A implementação das políticas apresentadas nos projectos de *Aprendizagem ao Longo da Vida e Espaço Europeu de Educação*, procuram responder à pretensão dos Estados europeus para

²⁹ Sobre esta Agência Nacional consultar o sítio <http://alv.addition.pt/np4/103.html>, por nós consultado em 2009/02/18.

edificarem novos contornos, instituições, processos e relações sociais de educação, que visam uma ordem e modelos mundiais, envolvendo uma governação pluriescalar e novas relações sociais no campo educativo (cf. Dale, 2005; Antunes 2007b).

Para Fátima Antunes “a ALV vem sendo construída enquanto objecto discursivo, cognitivo e político, em documentos da UE, acentuando conexões com políticas económicas (e de emprego) enquanto as preocupações sociais dificilmente excedem a reparação do *laço social*” (Antunes, 2007b: 12). Esta especialista em assuntos de educação e formação no âmbito das políticas europeias considera que

“(…) se analisarmos alguns dos mais recentes documentos-programa da UE, é interessante notar que, quando considerado o conjunto dos temas propostos acolhidos nos diversos documentos: a aprendizagem ao longo da vida (ALV) apresenta-se como um instrumento de mudança dos sistemas de educação no quadro de um novo pacto estado-sociedade civil, com deslocação de atribuições e responsabilidades do primeiro para a segunda; a ALV nos aparece também como um projecto de governação de territórios, populações e sujeitos e uma necessidade estrutural das sociedades actuais” (2007d: 35).

A implementação da ALV em Portugal segue de perto as conclusões da presidência Portuguesa da União Europeia, que falavam de “educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento”, de “oportunidades de educação e formação”, de “desenvolvimento de centros de aprendizagens polivalentes”, “novas competências básicas” e “parcerias de aprendizagem”. O reflexo destas conclusões na política educativa portuguesa foi a criação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), actualmente designados como Centros Novas Oportunidades (cf. Antunes, 2008).

A construção do objecto político-cognitivo no nosso país ocorreu, aparentemente, de forma selectiva quanto à apropriação dos sentidos dominantes na UE, e a visão da educação e aprendizagem ao longo da vida (E/ALV) é hoje percebida “como condicionada pela obediência à *regra qualificacionista* – distanciando-se da ambivalência das orientações inicial” (Antunes, 2007b: 11). Assim, com o lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades e da criação da Agência

Nacional para a Qualificação, I.P.³⁰ em meados de 2007, originou-se um quadro onde aquela regra tende a ocupar todo o espaço da Educação de Adultos e ao Longo da Vida, “constituindo-se as metas estatísticas como o alfa e o ómega, a verdade, da política e é essa particular abstracção da realidade dos processos sociais implicados que parece impor novos sentidos para a educação/aprendizagem ao longo da vida em Portugal” (Antunes, 2007d: 35).

Na óptica de Fátima Antunes, a ALV é considerada um objecto multifacetado, que apelida de *poliedro irregular*, simultaneamente, “uma condição existencial e uma necessidade estrutural, uma estratégia e um programa político-económicos, também eles plurais, para além de um processo interno ao indivíduo conjugado com o desenrolar das vidas humanas individuais” (2008b: 7). Esta figura mostra-se como a mais sugestiva para o objecto político-cognitivo da ALV, na qual as “subjectividades, as instituições e o regime político são pontos de ancoragem que sustentam as nossas formações sociais e que aparentemente estão envolvidos nas [suas] práticas e políticas” (2008a: 182).

Em síntese, tanto ao nível europeu como no caso específico português, as opções políticas de aprendizagem ao longo da vida, são hoje frequentemente definidas através de opções técnicas³¹ cuja prioridade é a qualificação de recursos humanos (cf. POPH, 2007a). Neste sentido, e de acordo com Antunes (2008a: 162, a E/ALV passa a ser “evocada no âmbito da política de emprego e qualificação como uma ‘aposta (...) no alargamento das oportunidades de aprendizagem’ que vai ‘de encontro aos principais constrangimentos estruturais do nosso sistema de emprego, como o que se refere às baixas qualificações’” (Antunes, 2008a: 162). Por outro lado, os conceitos de educação permanente e aprendizagem ao longo da vida não estão ainda, após várias décadas de debate, estabilizados, determinados ou definidos. Em Portugal, o campo da educação de adultos continua a ser muito dilemático e contraditório, na medida em que esta área de educação tende a ser subsumida pela educação profissional, a qual transborda para ocupar todo o campo da

³⁰ Este instituto público foi criado ao abrigo do Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho, sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, e de entre os objectivos da sua missão podemos destacar a coordenação e execução de políticas públicas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

³¹ Cf. Apontamentos das Aulas – Disciplina semestral de “Educação de Adultos e Globalização: Dimensões Europeias”, leccionada pela Dra. Fátima Antunes (já referido em nota anterior).

educação de adultos, e ao transbordar como que seca tudo ao seu redor. (A analogia com o eucalipto é mais que evidente, este também não deixa medrar nada à sua volta).

7. O reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais num contexto de europeização da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida

7.1. Emergência e evolução da Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto europeu

A proposta da aprendizagem ao longo da vida está ligada à ideia de aprendizagem que teve a sua génese no século XIX, com o advento dos primeiros movimentos organizados que apadrinharam e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares, através da dinamização de programas para a nova classe de trabalhadores.

O principal objectivo destas iniciativas, ao contrário do que se possa pensar, não visava a preparação dos adultos para as tarefas relacionadas com as práticas laborais. Na óptica de Denis Kallen (1996: 17), “as suas razões eram, sobretudo, de natureza cultural, social e, indirectamente, política”. Procurava facultar-se aos novos trabalhadores o acesso à cultura e ao conhecimento de modo a torná-los autónomos relativamente aos empregadores e aos ditames do Estado burocrático. Para os movimentos de “educação popular” e de “educação dos trabalhadores” o importante é que os trabalhadores fossem capazes de defenderem os seus interesses laborais. Entre alguns dos seus slogans, tais como, “emancipação social e cultural”, o “poder cultural”, uma “cultura democrática e popular, e um “novo humanismo”, podemos verificar que a adaptação ao trabalho e a objectivos ligados ao trabalho estavam remetidos para um plano secundário, o que acontecia, igualmente, com a ligação à educação formal. Se em algumas das actividades organizadas no âmbito da educação de adultos se procurava melhorar a destreza dos participantes relativamente às competências básicas, nomeadamente, ler, escrever e contar, o que se constatou é que “não havia, na maioria dos casos, uma intenção explícita de complementar a educação e formação inicial, nem tão pouco existia um conceito abrangente de educação” (*Id. Ibid.*).

Nas décadas do pós-guerra assistiu-se a uma forte expansão e à institucionalização dos esforços anteriores ao conflito, orientados para uma educação de adultos liberal. Muitos dos

empreendimentos predominantemente voluntários, tornaram-se semi-públicos, recebendo apoio estatal. Com o financiamento público “surgiram as regras e as regulamentações básicas relativamente a programas, à admissão de participantes e à eventual certificação” (Kallen, 1996: 18), o que tornou possível um enquadramento político comum para toda a educação, inicial e de adultos, formal e informal.

Os debates e reflexões sobre o futuro da educação de adultos, produzidos na década de sessenta, foram seguidos, no contexto dos anos 90, dos novos paradigmas de ALV desenvolvidos pelo conselho da Europa, UNESCO e OCDE, que continuam a orientar a filosofia dominante neste campo educacional. É interessante assinalar que os paradigmas divulgados por estas entidades tenham desenvolvido um conceito de ALV baseado nos mesmos objectivos globais. O Conselho da Europa introduziu o tema da educação permanente (“*éducation permanente*”), o qual foi perspectivado como um “conceito fundamentalmente novo e abrangente ... um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação no nova sociedade europeia” (*Id. Ibid.*: 18).

Por seu lado, os países que constituíam a UNESCO também sentiram a necessidade de um enquadramento conceptual comum, o qual proveio do relatório *Learning to Be*, da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, e que representa um ponto de viragem no pensamento sobre a educação. A filosofia subjacente a este relatório pode caracterizar-se como um “novo humanismo”, a qual veio lançar as bases conceptuais e a preparar o terreno para uma política nova e abrangente que veio a inspirar e orientar todo o programa educativo deste organismo. É neste período que esta organização internacional começou a fazer um esforço único e particular na educação de adultos. As práticas educativas por ela postuladas encontravam-se englobadas pelo conceito e pela terminologia da educação permanente, cuja missão consistia em promover uma espécie de “humanização do desenvolvimento” (Finger, 2008).

O paradigma da educação continua apareceu definido num dos trabalhos da OCDE intitulado *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*, em que esta era vista “como uma estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo

da vida de um indivíduo por forma a que estejam disponíveis quando necessárias” (Kallen, 1996: 19). A política de educação contínua proposta, tinha uma forte conotação económica em que se preconizava a possibilidade de uma relação mais flexível entre a educação e a formação por um lado, e o trabalho por outro. Procurava-se com o seu resultado sintonizar a educação e formação com as necessidades individuais e do mercado de trabalho.

Na década de setenta, assistiu-se a um sincronismo entre os três paradigmas atrás delineados, com o aparecimento de um discurso muito crítico sobre o sistema de educação formal. Este não foi capaz de promover a igualdade de oportunidades de educação e o seu impacto no estatuto profissional e no rendimento era bastante reduzido. Para justificar a necessidade de uma reforma educativa, a sua mensagem basilar “apontava no sentido de que a educação inicial, por mais bem fundada e organizada que fosse, tinha pouca capacidade de atingir os seus objectivos, quer se tratasse da igualdade de oportunidades, de conhecimento de práticas pedagógicas e de competências ou qualificações para o mercado de trabalho” (*Id. Ibid.*: 20). As reformas empreendidas pelos diferentes países adoptaram o princípio da educação ao longo da vida como o elemento impulsionador das suas políticas educativas, embora, como refere este autor, “os programas actuais de educação de adultos de todo o tipo não correspondem na globalidade aos conceitos originais” (*Id. Ibid.*: 21-22).

O especialista neste campo educativo, Matthias Finger (2008), corrobora esta ideia quando afirma que a educação de adultos por ter seguido as novas práticas sociais, “tornou-se num produto de consumo, o que era uma ideia oposta à ideia inicial”. Nessa fase “não se consumia educação, dava-se educação para mudar a sociedade”. Apesar de todos os avanços e recuos, este foi o período em que a educação de adultos realmente cresceu na Europa e que adquiriu, em termos de conceptualização, “uma teoria coerente na forma de *educação permanente*” (Finger & Asún, 2003: 88). Para além dos pressupostos teóricos deu, também, origem a alguns princípios educacionais práticos, um dos quais defende que a ALV “tem de incluir experiências de vida e outras situações de aprendizagem que de acordo com a *educação permanente*, devem ser reconhecidas e creditadas” (*Id. Ibid.*: 33).

Nos anos noventa, o clima político e económico vigente voltou a impulsionar o paradigma da ALV mas sem a utopia e o idealismo dos primeiros paradigmas atrás referidos. Este período revelou-se propício a programas de “formação ao longo da vida” simplesmente ligados ao trabalho e ao emprego, de preferência privados e não dependentes dos dinheiros públicos, assistindo-se ao desenvolvimento de uma educação de adultos de cariz mais liberal. O conceito de ALV, generoso e global, conforme tinha sido concebido inicialmente, já não se enquadrava com os princípios da eficácia e do rigor vigentes nas economias de mercado contemporâneas.

Neste sentido, a evolução da educação de adultos é vista por Matthias Finger (2008) de um modo muito crítico e por vezes céptico. A sua linha argumentativa vai no sentido de que, se no início esta visava uma mudança social, hoje em dia não é certo que a vise. Resume a sua evolução em dois pontos: “privatização e instrumentalização”. Para ele o termo “privatização” tem duplo sentido: o económico, que nos diz que a educação de adultos é cada vez mais uma actividade privada, num sector lucrativo, ou não; e o da responsabilidade pessoal, que nos diz que as pessoas também devem aprender porque é da sua própria responsabilidade e não uma necessidade da sociedade em abstracto. Desta forma, “elas são responsáveis pela sua aprendizagem; se não investirem na sua formação contínua e forem para o desemprego, é problema seu”. Para além dos problemas focados existe também o problema organizacional. Nesta perspectiva, nem só os indivíduos devem aprender, mas também as organizações, para poderem estar à altura. A aprendizagem tende a ser vista como uma mercadoria que podemos manipular, dirigir, organizar, estruturar. Sobre a actual situação da EA, Finger & Asún (2003: 13) traçam um diagnóstico que deve ser objecto de uma reflexão crítica e distanciada, do qual se transcreve, de seguida, um breve excerto:

“A educação de adultos está, de facto, a florescer. Nunca antes se falou tanto de ‘aprendizagem’ – e não só de aprendizagem pelas crianças, mas de aprendizagem por todos os membros da sociedade, unidades organizacionais, comércio e até sociedade no seu todo. Isto não significa que nunca assim tenha acontecido; a novidade está no facto de tal aprendizagem – até agora informal – ser actualmente medida, quantificada, certificada, reconhecida e activamente promovida. Ao mesmo tempo, a aprendizagem está a ser personalizada, adaptada às necessidades dos indivíduos e organizações, computadorizada, comercializada e vendida no mundo inteiro como qualquer mercadoria. Recusar aprender será, em breve, um crime. Afirma-se que a sobrevivência da nossa economia e a nossa inteira civilização dependem da aprendizagem.”

Na análise de alguns dos principais documentos emanadas por organismos da UE que faremos de seguida, os quais se integram na designada “europeização da educação”, procuraremos dar relevo à validação das aprendizagens não formais e informais cujo conceito tem vindo a ganhar expressão nos últimos anos no contexto do paradigma da ALV.

7.2. A proposta do Livro Branco sobre a Educação e a Formação

Na senda das políticas educativas que a UE vinha implementando, integradas no paradigma da ALV, em que se procurava reforçar os laços entre o sistema educativo e o mercado de trabalho, a Comissão da Comunidades Europeias apresentou em 1995, o Livro Branco sobre a Educação e a Formação, intitulado *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*, o qual procurava sintetizar as principais questões que se colocavam aos sistemas de educação e formação, apresentando algumas propostas respeitantes a iniciativas a desenvolver a nível comunitário.

Perante os desafios emergentes identificados nos domínios da educação e formação, no contexto europeu, a UE procurava, igualmente, “definir orientações de acção” (Comissão Europeia, 1995: I) que contribuíssem para o seu desenvolvimento e qualidade. Concedeu grande destaque à importância que estes domínios detinham no plano da “integração económica”, na “questão do emprego”, da manutenção “da competitividade das indústrias e dos serviços” e na “identificação, integração, promoção social e realização pessoal” (*Id. Ibid.*: 1-2) dos cidadãos europeus. Entre as principais iniciativas propostas destacam-se, entre outras, a luta contra a exclusão, o fomento e aquisição de novos conhecimentos, o aproximar da escola à empresa e o incentivo ao domínio de três línguas europeias. Estes propósitos remetiam para um modesto objectivo central, do ponto de vista dos seus autores, que era o de “contribuir, com políticas de educação e formação dos Estados-Membros, para colocar a Europa na via da sociedade cognitiva” (*Id. Ibid.*: 61), baseada na aquisição de conhecimentos, onde ensinar e aprender são um processo contínuo ao longo da vida.

Sinaliza os principais desafios com que a sociedade europeia se tem confrontado devido às numerosas e complexas transformações a que tem sido sujeita, identificando-os face a “três choques motores”: (i) “o advento da sociedade de informação”, que é vista como uma nova

revolução, tão ou mais importante como as que a precederam, e que tem como principal repercussão transformar “a natureza do trabalho e a organização da produção”, de onde decorre a necessidade de o indivíduo se adaptar não só a novos instrumentos técnicos mas também à evolução das condições do “emprego e do trabalho”; (ii) “a mundialização da economia” que impele ao aumento da competitividade subverte os dados da criação de emprego e anula as fronteiras entre os mercados de emprego. Acentua a importância do modelo social europeu o qual por inerência pressupõe uma elevação geral das qualificações e alerta para os riscos da fractura social que lhe estão associados; (iii) a rápida “evolução científica e técnica” aliada a uma cultura de inovação daí decorrente vem reforçar a necessidade de uma educação e formação que promova o desenvolvimento de uma “cultura científica e técnica” e postura fundamentada numa “ética de responsabilidade”.

Ao nível europeu, e sem querer substituir-se às responsabilidades nacionais, o Livro Branco enuncia várias recomendações e apresenta propostas em torno de cinco objectivos prioritários, dos quais destacamos o primeiro, o qual visa “fomentar a aquisição de novos conhecimentos” instituindo um “dispositivo europeu de acreditação das competências técnicas e profissionais” que poderia assumir a forma de “cartões pessoais de competências” que permitiriam uma valorização e avaliação instantânea das qualificações adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida. O reconhecimento das “competências-chave” passava pela criação de Centros, que em Portugal se transformaram nos actuais Centros Novas Oportunidades, em que se podia identificar um certo número de conhecimentos bem definidos de carácter geral ou profissional, por conceber sistemas de validação para as diversas áreas do saber e oferecer meios mais flexíveis de reconhecimento das competências adquiridas nos diversos contextos em que decorreram as experiências significativas do percurso de vida do adulto.

Face aos desafios diagnosticados, as respostas preconizadas por este documento em matéria de educação e formação dizem respeito, em primeiro lugar, à promoção do “acesso à cultura geral” e, em segundo lugar, ao “desenvolvimento da (...) aptidão para o emprego e actividade”. Sendo assim, a finalidade última da formação, é vista como aquilo que permite “desenvolver a autonomia da pessoa e a sua capacidade profissional”, na procura de conciliar as vertentes do aperfeiçoamento pessoal e profissional de cada um.

No que tange às críticas feitas a este documento, elas provêm dos mais variados quadrantes, por exemplo, Roberto Carneiro (2004: 170) considera que “na altura do seu surgimento, [este] tinha sido considerado demasiado tecnocrático”. Licínio C. Lima reforça os reparos, ao declarar que a concepção de ALV presente neste Livro Branco “é concebida de forma individualizada e insular, encarada pela União Europeia como a ‘solução’ para a competitividade da sua economia no mercado global” (2007a: 21). A educação e a formação são reconceptualizadas como investimentos “no recurso humano [o que] implica aumentar a competitividade global” (cf. Comissão Europeia, 1995: 2). Como refere este autor, os argumentos em defesa de uma ideologia vocacionista são mais do que evidentes, quando nele se insistia com clareza na “empregabilidade individual”, na necessária “capacidade de adaptação”, na complementaridade das escolas e das empresas como “lugares de aprendizagem”, na urgência de “investir em competências”. Neste sentido, “a ‘empregabilidade’ transformou-se no substituto da ‘educabilidade’ e a ‘educação económica’ para a transformação da economia e da sociedade, outrora proposta no Relatório *Aprender a Ser*, coordenado por Edgar Faure (1972) para a UNESCO, cedeu lugar à educação como variável económica e como pura adaptação aos imperativos da economia informacional e global” (Lima, 2007a: 63).

O discurso ideológico e tecnocrático dos seus autores percorre todo o documento chegando estes, de uma forma precipitada e pouco fundamentada, a anunciar “o fim dos debates de princípio” em nome de pretensos consensos. É o que sucede quando nele se declara: “A concepção das missões dos sistemas educativos e de formação, a sua organização, o conteúdo das disciplinas, a própria pedagogia têm sido muitas vezes objecto de debates apaixonados. A maior parte desses debates parece ultrapassada” (Comissão Europeia, 1995: 27). Neste sentido, tentou-se proclamar, de forma pretensamente neutra e racional, uma posição de cariz neo-liberal ao nível da política educacional, por muitos vista como uma espécie de “economismo educacional”.

Segundo Rui Canário, o Livro Branco apresenta-nos uma visão “reduzida e funcionalista” da educação e formação. A ênfase é colocada na subordinação da educação ao mundo económico e empresarial, pois considera que este documento “tem como eixo estruturante a ideia de que a formação profissional corresponde no essencial à formação profissional e que a formação

profissional deve servir as necessidades das empresas (...) complementada por uma visão predominantemente técnica das práticas educativas, marcadas por critérios empresariais de procura de 'eficácia' e da 'qualidade'" (1999: 89-90). Ligar a educação ao "mundo do trabalho" não pode significar, exclusivamente, "ligar a escola à empresa", o que seria uma visão muito restrita da actividade humana.

7.3. As implicações do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida

O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, publicado em 2000, pela Comissão das Comunidades Europeias, vem em conformidade com as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, realizado no início do ano da sua publicação, procurar reforçar a necessidade de se adoptar uma acção concertada face às actuais mudanças económicas e sociais, através de uma nova abordagem da educação e da formação de modo a fomentar a aprendizagem ao longo da vida para todos³².

Considerado como um dos mais importantes documentos europeus sobre a política de educação e formação, nele a ALV é entendida como "toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências" (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 3), tendo como principais objectivos a promoção da cidadania activa e o fomento da empregabilidade, entendida como a "capacidade de assegurar um emprego e de o manter" (*Id. Ibid.*: 6). Procurava-se aprofundar a Estratégia Europeia de Emprego³³, que ainda continua a vigorar, assente em quatro pilares considerados fundamentais: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades. Neste sentido, a ALV deixou de ser apenas uma componente da educação e formação, tornando-se o seu "princípio orientador" da oferta e da participação de todos os europeus, para se "adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente no futuro da Europa" (CCE, 2003: 3).

³² Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, parágrafo 33.

³³ A Estratégia Europeia de Emprego foi lançada em Novembro de 1977 pelo Conselho Europeu do Luxemburgo.

Prosseguindo um objectivo comum, a ALV constitui uma prioridade para a política europeia, assente na preocupação de se “alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social” (*Ibid.*: 6), o que releva para um processo de educação e formação como um “continuo ininterrupto”, que considera por um lado a dimensão temporal da aprendizagem (*lifelong*) e, por outro, o desenvolvimento da multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem (*lifewide*), quer dizer, generalizar-se para todos os domínios da vida, de forma aberta. Deste modo, e segundo Lucília Nunes, “a dimensão do “lifewide learning” (educação abarcando todos os aspectos da vida) revela a complementaridade entre as aprendizagens formais, não formais e informais. Entendida desse modo, a educação ao longo da vida parece responder no primeiro plano a uma necessidade económica e social” (2007: 9).

Com o Memorando, o reconhecimento dos adquiridos experienciais sofre um novo ímpeto. É reforçada a necessidade de se criar parcerias e uma estreita cooperação (entre ministérios, autoridades públicas, parceiros sociais, iniciativa privada, etc.), com vista à implementação de uma estratégia de oportunidades de ALV centrada nas pessoas, procurando criar-se “uma osmose gradual entre estruturas de oferta”. Desta forma, a visão de uma osmose gradativa implica um duplo desafio: “primeiramente, a consideração da complementaridade das aprendizagens, formal, não-formal e informal; e em segundo lugar, o desenvolvimento das redes abertas de oportunidades e o reconhecimento entre os três contextos de aprendizagem” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 11). Neste sentido, e de acordo com o proposto por Ana Luísa Pires, para que se possa vencer o desafio do reconhecimento e integração das aprendizagens realizadas noutros contextos que não os formais

“(…) é necessário um esforço acrescido de mudança, o que põe em causa, por um lado, o estatuto dos saberes (saberes científicos, académicos, profissionais, experienciais) e, por outro, a relação das pessoas com o saber(saberes construídos, saberes transmitidos). Exige[-se] uma modificação ao nível das representações e das práticas educativas, da concepção sobre aprendizagem, do papel dos agentes educativos e das abordagens e das estratégias metodológicas, etc.” (2005: 82).

Na “Mensagem 4: Valorizar a Aprendizagem” deste documento, cujo objectivo defende a necessidade de “melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e formal”

(Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 17), é evidenciada a necessidade de serem desenvolvidos processos e/ou “formas inovadoras de certificação da aprendizagem não-formal” que contemplem outras estratégias metodológicas, tais como, a abordagem à história de vida, balanço de competências e o reconhecimento de competências a partir de portefólios apresentados por diferentes tipos de aprendentes. O Sistema Nacional de RVCC implementado em Portugal em Setembro de 2001, veio responder ao desafio lançado no Memorando, o qual passamos a destacar:

“É absolutamente essencial desenvolver sistemas de qualidade para a ‘validação da anterior aprendizagem empírica’ e promover a respectiva aplicação numa ampla gama de contextos. (...) Estes sistemas avaliam e reconhecem no indivíduo os conhecimentos, as competências e a experiência adquirida durante longos períodos e em diversos contextos, incluindo situações de aprendizagem não-formal e informal. Os métodos utilizados podem evidenciar aptidões e competências que possam ter passado despercebidas aos próprios indivíduos (...). O processo exige a participação activa do candidato, a qual, só por si, melhora a confiança e a imagem que o indivíduo tem de si mesmo” (*Id. Ibid.*: 18).

Esta mensagem reforça, ainda, a necessidade de se criar um envolvimento mais consistente entre os actores e as instituições que certificam, validam e reconhecem as aprendizagens, e, também, entre os parceiros sociais e outras entidades com experiência neste domínio. Foi no âmbito das actividades da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que este envolvimento se desenvolveu através da criação do Sistema de RVCC, cujo objectivo central consistiu na articulação entre educação e formação, a valorização das experiências adquiridas/vivenciadas e o reconhecimento, validação e certificação de capacidades e competências. Com este dispositivo visou-se criar oportunidades para todos os cidadãos, com preferência pelos menos escolarizados e pelos activos empregados ou não.

Por fim, a mudança de perspectiva ao nível da educação e formação ao longo da vida, está relacionada com a necessidade emergente de um “mercado de formação e educação” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 37), em que impera uma visão pragmática e lucrativa das ofertas educativas/formativas disponibilizadas aos aprendentes. Ao Estado cabe apenas o papel de fomentar a oferta de oportunidades que o mercado da educação e formação disponibiliza e ao qual os indivíduos com lacunas devem recorrer, para se tornarem “aprendentes competentes” e evitarem a exclusão da “sociedade do conhecimento”. Com a mudança de estatuto verificada, a

educação/formação que era vista como um “direito social” tornou-se num “dever económico”³⁴ (Ferreira, 2007: 30). Esta mutação pode de facto contribuir para uma fragmentação da sociedade como foi originariamente concebida, já que o mercado responde mais a imperativos económicos e individuais do que aos políticos e sociais (Edwards, 1997). Tendo em conta o novo rumo traçado, Peter Alheit e Bettina Dausien (2006: 185) alertam que

“(…) seria razoável pensar que a aprendizagem ao longo da vida não representa apenas um investimento em capital económico e financeiro a curto prazo, mas também um investimento em um ‘capital social’, aquele que activamos nas nossas relações e nossas maneiras de ser com nossos próximos (...). Nesse terreno em que ninguém está excluído e onde todos são ‘especialistas’, somos todos ‘aprendentes ao longo da vida’. Um encolhimento desse ‘capital social’, a diminuição da ‘confiança’, o congelamento das ‘solidariedades’ (...) são a médio prazo economicamente contraproduativos”.

7.4. A “dimensão europeia da educação”³⁵/espaço educacional europeu: o *Programa de Educação e Formação 2010*

É na última década do século XX, que alguns investigadores situam o surgimento de um mecanismo de regulação supranacional, ao nível da educação e formação no espaço europeu. Se a intervenção política comunitária nessa área se torna declarada desde os anos oitenta, através de programas de acção, adquirindo contornos mais claros no decorrer dos anos noventa, é, todavia, em meados de 2000 que emerge algo de novo, nas palavras de Fátima Antunes (2008: 23-24):

“(…) o que de inédito testemunhamos neste momento é a constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como *locus* de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação. Este conjunto de iniciativas representa, assim, a tentativa de edificação de um processo sistemático de articulação de políticas nacionais de educação e formação em torno de prioridades e objectivos comuns acordados e congruentes ou convergentes com metas e estratégias definidas ao nível da União Europeia. Dir-se-ia que as fases anteriores, prosseguidas nas últimas três décadas, terão permitido a lenta gestação do processo de *europeização* que, agora, ensaia a maturidade”.

³⁴ Concordamos com Aurélio Ferreira quando este afirma que “esta ideia de *dever económico*, de forma velada, tem assomado nos discursos políticos e tem sido amplificada através dos diversos meios de comunicação social, designadamente, colada a outras como *produtividade* e *recursos humanos*. Deste modo, mediante uma estratégia desumana, de cariz exploratório, pretende-se responsabilizar os cidadãos pelos insucessos, nomeadamente, pelos das políticas adoptadas” (2007: 30).

³⁵ Expressão utilizada pelas autoridades comunitárias para se referirem às medidas educativas europeias, mas salvaguardando sempre a diversidade e as tradições dos sistemas educativos nacionais dos Estados-membros (cf. Marques, Anibal,, Graça & Teodoro, 2008: 99)

O *Programa Educação e Formação 2010* começou a ser delineado a partir de 1999, vindo a organizar-se como um conjunto de objectivos, adoptados pelos Estados-Membros, para os sistemas de educação e formação do grupo de países abrangidos. Ele surge também, conforme o perspectivado por Marques, Anibal, Graça & Teodoro (2008: 105) “como o plano coordenador das políticas educativas nacionais e como factor essencial da unionização desta área de intervenção”. É com a definição da Estratégia de Lisboa, resultado da reunião extraordinária do Conselho Europeu³⁶ que se realizou em Lisboa, nos dias 23 e 24 de Março de 2000, que se reconheceu que a UE se defronta com “uma mudança significativa resultante da globalização e dos desafios de uma economia baseada no conhecimento” e estabeleceu um objectivo estratégico claro para 2010: “Tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000).

Neste contexto, a implementação desta estratégia passa pela melhoria dos procedimentos existentes e pela adopção de um “novo método aberto de coordenação” (MAC), através do qual se inicia um novo estilo de relação de trabalho entre os Estados-Membros e a UE e entre os Estados-Membros entre si ao serviço da Estratégia de Lisboa (2000-2010). Para além da educação e formação, este tem vindo a ser aplicado em áreas tão diversas como a economia, a protecção social, a pobreza, o ambiente, as tecnologias, a investigação ou a sociedade da informação. Visto como uma nova forma transnacionalizada de organização do trabalho assenta na aferição (*benchmarking*) das iniciativas/respostas nacionais aos desafios da globalização, de forma que as políticas nacionais, num processo de união de esforços, contribuam, nos diferentes campos, para uma competitividade económica que torne a UE, conforme o assinalado no novo objectivo estratégico o “espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo”.

O MAC vem introduzir uma ruptura nos mecanismos que até então constituíam a forma de gerir os processos de transferência de competências para a UE. Este baseia-se numa integração pelo direito sob a forma de directivas e regulamentações europeias em que a UE detém o poder de

³⁶ Durante o Conselho Europeu de Lisboa, os Chefes de Estado e de Governo lançaram uma estratégia dita “de Lisboa”, com o objectivo de tornar a UE a economia mais competitiva do mundo e alcançar o objectivo do pleno emprego até 2010.

legislar e sancionar. Assim, “não inclui imposições, antes compromissos políticos entre Estados, relativamente aos quais é respeitada a autonomia de execução das políticas traçadas, que são, apesar disso, objecto de controlo explícito por parte das instâncias que as definem” (cf. Estrela & Teodoro, 2008: 9). A metodologia proposta assenta na comparabilidade dos sistemas nacionais, através do estabelecimento de metas balizadas por “indicadores e critérios de referência (*benchmarks*), bem como na comparação das melhores práticas, na monitorização periódica, na avaliação e análise pelos pares, etc. organizadas como um processo de aprendizagem recíproca” (CE, 2002a: C 142/5), partilhados e negociados pelos Estados-Membros, e monitorizado pela Comissão. Este novo modo de regulação tem sido designado como governação (cf. Marques, Anibal, Graça & Teodoro, 2008: 103).

De acordo com Roger Dale (2008: 23), o principal interesse do MAC, em relação à natureza da política educativa de nível europeu, “era o de oferecer a possibilidade de ultrapassar o impasse na política europeia causado pelas limitações dos dois principais caminhos para a integração: a regulação e o consenso. Prometia consegui-lo sobretudo pela possibilidade que oferecia de gerar convergência regional com diversidade nacional”. Este tem a prerrogativa de transformar “as decisões políticas em assuntos ‘técnicos’ que têm de ser negociados a longo prazo entre peritos ‘desnacionalizados’, em detrimento das preferências nacionais que têm de ser definidas internamente” (*Id. Ibid.*: 26).

Como se atesta no Boletim sobre as Conclusões da Presidência Portuguesa do Conselho Europeu de Lisboa (2000: 14), a consecução do objectivo estratégico será facilitada pela aplicação do MAC, residindo aí a sua atracção e valor em áreas como a educação e formação, o qual foi arquitectado para ajudar os Estados-Membros a desenvolverem progressivamente as suas próprias políticas, o que implica:

- “- que sejam definidas, para a União, orientações combinadas com calendários específicos para a consecução dos objectivos nelas fixados a curto, médio e longo prazo;
- que sejam estabelecidos, sempre que necessário, indicadores quantitativos e qualitativos e *benchmarks* de entre os melhores do mundo, adequados às necessidades dos diferentes Estados-Membros e sectores como um método de comparação das melhores práticas;

- que essas orientações europeias sejam traduzidas em políticas nacionais e regionais, por via da definição de metas específicas e da adopção de medidas, tendo em conta as diferenças nacionais e regionais;
- que se proceda periodicamente à monitorização, à avaliação e à análise pelos homólogos, organizadas como um processo de aprendizagem recíproca”.

Roger Dale (2008) considera, igualmente, que o MAC se tem revelado crucial para a «formação de um Espaço Europeu de Educação”. Para ele a ALV responde tanto ao político-económico como às condições específicas da UE em que se alicerça o EEE, o qual na óptica é fruto de três etapas de desenvolvimento, as quais se explicitam no quadro que se segue:

Quadro 2 - Fases de desenvolvimento de um Espaço Europeu de Educação

	GOVERNAÇÃO	MECANISMOS	PROPÓSITO	'EUROPA'
FASE 1 – PRÉ-LISBOA	Grupos de Trabalho de EM (Estados-membros)	Indicadores	Concepção comum de 'Educação'	Coordenadora de experiências nacionais/definidoras de 'Qualidade'
FASE 2 – LISBOA 2000-05	MAC (Método de Coordenação Aberta)	<i>Benchmarks</i> : Boas práticas	Identificação de problemas e coordenação política comuns, meios diferentes	Orquestradora de uma divisão/funcional e de escala da governação educacional
FASE 3 – LISBOA PÓS – REVISÃO DE MÉDIO PRAZO	Quadro de Referência único (ALV – aprendizagem ao Longo da Vida)	Metas (ex.: Investimento)	Objectivos comuns, via comum	Criadora de novos sectores europeus de 'Política Social' e 'Política do conhecimento'

Fonte: cf. Roger Dale (2008: 21).

Segundo este autor, na fase actual, a terceira do quadro, o enfoque das políticas educativas da UE é atenuado noutros planos para se concentrar essencialmente numa estratégia de ALV, entendida como um programa integrador de todas as políticas de educação e formação.

A cooperação política no âmbito da ALV na UE ganhou um novo ímpeto com as decisões constantes do relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu intitulado “Os objectivos

futuros concretos dos sistemas de educação e formação”, publicado pelo Conselho da União Europeia (CUE) em 14 de Fevereiro de 2001, em que se destaca “o princípio de que um dos papéis importantes da Educação é a promoção dos valores humanistas comuns às nossas sociedades” (*Id. Ibid.*: 4). Este Conselho analisou também os objectivos gerais que a sociedade atribui à educação e formação que de seguida se reproduzem:

“(…) desenvolvimento do indivíduo, para que possa realizar todas as suas potencialidades e ter uma vida feliz; desenvolvimento da sociedade, em especial através do fomento da democracia, da redução das disparidades e das injustiças entre indivíduos ou grupos e da promoção da diversidade cultural; desenvolvimento da economia, assegurando-se que as competências da força de trabalho correspondam à evolução económica e tecnológica” (*Id. Ibid.*: 4).

À luz dos desafios nele assinalados, e a fim de contribuir para o “novo objectivo estratégico” europeu, os Ministros da Educação aprovaram os seguintes objectivos estratégicos concretos para os próximos dez anos: “- aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação da União Europeia; - facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação; - abrir os sistemas de educação e formação ao resto do mundo” (CUE, 2001: 7). Facilitar o acesso à aprendizagem ao longo da vida constitui o mais importante dos desafios para todos os Estados-Membros.

No “Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e formação na Europa”, publicado no Jornal Oficial das Comunidades Europeias (2002a: C 142/5), o Conselho e a Comissão definiram um conjunto de objectivos no domínio da educação e da formação a serem alcançados em 2010, que se nomeiam de seguida:

“1) Atingir a máxima qualidade na educação e formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como uma referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e de formação;

2) Garantir que os sistemas de educação e de formação na Europa sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para outro e tirem partido da sua diversidade;

3) Assegurar que os detentores de qualificações em qualquer parte da UE tenham a oportunidade de obter o seu reconhecimento efectivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e de prosseguimento da aprendizagem;

4) Garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida;

5) Abrir a Europa à cooperação, reciprocamente benéfica, com todas as outras regiões e assegurar que ela seja o destino preferido dos estudantes, académicos e investigadores de outras regiões do mundo.”

Neste documento, são indicadas e propostas as “key competencies” necessárias à sociedade do conhecimento, as quais poderiam consistir nas seguintes áreas principais: “Numeracia e literacia (competências de base); Competências essenciais em matemática, ciências e tecnologia; Línguas estrangeiras; Competências em TIC e utilização da tecnologia; Aprender a aprender; Competências sociais; Espírito de empreendedorismo; Cultura geral” (*Id. Ibid.:* C 142/8). É referenciada a necessidade de se validar as competências-chave através de instrumentos apropriados.

Na Resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002, sobre a aprendizagem ao longo da vida, pode destacar-se uma trilogia de mudanças de ordem institucional, biográfica e de regime, que constituem uma agenda destacada desta bandeira-projecto (Antunes, 2008: 153). O documento começa por realçar “o papel prioritário que a aprendizagem ao longo da vida deve desempenhar nas políticas nacionais de emprego”. As três dimensões perspectivadas como mudança são apresentadas de uma forma clara: “a aprendizagem ao longo da vida deve incluir a aprendizagem desde a idade pré-escolar até depois da aposentação, incluindo todo o espectro da aprendizagem formal, não formal e informal”; “o indivíduo como sujeito da aprendizagem”; “o desenvolvimento de iniciativas para estimular o investimento privado na aprendizagem”. Assinala que a implementação da ALV deve ser potenciada através de acções e políticas desenvolvidas no quadro de uma “estratégia europeia para o emprego”, que promova a “integração social” dos mais desfavorecidos e que dê prioridade, entre outras, “à validação e ao reconhecimento efectivos das qualificações formais, bem como das aprendizagens não formal e informal entre países e sectores de ensino” o que se constitui, por conseguinte, como “um requisito prévio para a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida” (Conselho Europeu, 2002b: C 163/3).

7.4.1. Análise dos relatórios intercalares conjuntos do Conselho e da Comissão de 2004 e 2006 sobre o *Programa Educação e Formação 2010*

A partir da análise do primeiro relatório publicado no Jornal Oficial da União Europeia em 30 de Abril de 2004, intitulado *“Educação e Formação para 2010” A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*, continuamos a verificar que as opções político-ideológicas sobre a ALV continuam intactas. Continua a valorizar-se a aposta nos “recursos humanos”. A educação e a formação são vistas como um investimento indispensável “para a competitividade, o crescimento sustentável e o emprego”, e como um “importante apoio ao desenvolvimento do capital humano” (CE, 2004: C 104/1).

O objectivo continua a ser o mesmo de sempre, ou seja, “transformar os sistemas de educação e de formação da Europa numa referência de qualidade a nível mundial até 2010”. A adopção a nível europeu de índices de referência (*benchmarks*) em cinco áreas fulcrais é vista pelos Estados-Membros como mais uma prova para a concretização desse objectivo estratégico. Na sequência do “relatório do Grupo de Missão para o Emprego presidida por Wim Kok”, antigo primeiro-ministro holandês, concluiu-se que a este nível “ainda há muito a fazer em pouco tempo”, na medida em que “todos os relatórios e indicadores disponíveis apontam para a mesma conclusão: se se pretende atingir os objectivos em matéria de educação e de formação, o ritmo das reformas terá de ser acelerado. Subsistem ainda demasiados pontos fracos, que limitam as potencialidades de desenvolvimentos da União” (CE, 2004: C 104/3). Uma das lacunas identificadas foi a da limitada participação na ALV.

Neste quadro, o Conselho e a Comissão consideraram ser necessário “prosseguir a estratégia de Lisboa com muita maior determinação” em torno de três eixos essenciais ou “alavancas de sucesso”: (i) concentrar as reformas e os investimentos nas áreas fulcrais; (ii) fazer da aprendizagem ao longo da vida uma realidade concreta; (iii) construir uma Europa da Educação e da Formação.

No primeiro eixo, são referenciados dois modos de acção. A nível nacional: reorientar os recursos públicos para a educação e formação de forma eficaz; maior contributo do sector privado no ensino superior, formação profissional e formação de adultos. A nível comunitário: fundos estruturais e Banco Europeu de Investimento têm de desempenhar um papel crescente em prol do desenvolvimento do capital humano.

Quanto ao segundo eixo, pretende-se “dotar todos os cidadãos das competências básicas de que necessitam” as quais constituem um núcleo pelo qual qualquer Estado-Membro se deve responsabilizar. Este núcleo poderá incluir “a capacidade de comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras, literacia matemática e competências de base em ciências e tecnologias, competências nos domínios das TIC, capacidade de aprender a aprender, competências interpessoais e cívicas, espírito de empreendedorismo e sensibilidade cultural” (CE, 2004: C 104/9). Os esforços ao nível da ALV devem ser orientados para os grupos desfavorecidos, mediante políticas inclusivas que tentem atrair “as pessoas com baixos níveis de literacia ou de qualificação, os trabalhadores idosos, as populações residentes em bairros desfavorecidos ou em regiões isoladas e os indivíduos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências” (*Id. Ibid.*: C 104/10). Finalmente, as políticas nacionais devem “apoiar-se em referências e princípios comuns europeus” de modo a incidir sobre as competências básicas, as competências e qualificações dos professores/formadores, uma mobilidade de qualidade, a validação e reconhecimento da aprendizagem não formal e informal, na prestação de serviços de orientação, na garantia de qualidade da educação e formação vocacionais e um sistema europeu de transferência de créditos no ensino e na formação profissionais.

No terceiro eixo, prescreve-se: a necessidade de instituir um quadro europeu de reconhecimento de habilitações que facilite a mobilidade de emprego na UE; o aumento da mobilidade para fins de aprendizagem; o consolidar da dimensão europeia na educação, reforçando nos ensinos básicos e secundários a dimensão da cidadania europeia.

No sentido de “Elevar o Estatuto do Programa ‘Educação e Formação para 2010’”, o Conselho Europeu decidiu: (i) “aumentar a visibilidade do programa de trabalho europeu” tendo-o em conta nas políticas e estratégias nacionais. Divulgá-lo amplamente junto dos actores educativos

e do cidadão em geral; (ii) “aumentar a eficácia de aplicação do programa” utilizando todo o potencial do método aberto de coordenação com vista otimizar a eficácia da acção. Definição de uma lista de novos indicadores devendo ser dada especial atenção aos seguintes domínios: “competências básicas, particularmente capacidades de aprender a aprender; eficácia dos investimentos; TIC; mobilidade; educação de adultos e educação e formação vocacionais” (CE, 2004: C 104/12); (iii) “reforçar a cooperação e o seguimento dos processos”, através da elaboração de relatórios conjuntos intercalares bienais (isto é, em 2006, 2008 e 2010), com base em informação fornecida pelos Estados-Membros sobre medidas tomadas e progressos obtidos no sentido do cumprimento dos objectivos comuns para os sistemas de educação e formação.

No relatório do Conselho Económico e Social, cujo relator foi o conselheiro José de Almeida Serra, publicado em Maio de 2005, intitulado *Futuro da Europa (Estudo)*, é assinalado que as prioridades da educação/formação identificadas até 2010 pela UE, “reflectem-se, em Portugal, em metas estratégicas de referência adaptadas ao contexto nacional e que se enunciam em duas etapas, de médio e de longo prazo, no sentido de mobilizar os recursos e energias nacionais, quer do Estado, quer da sociedade em geral” (CES, 2005: 69). Perante as dificuldades prognosticadas para se alcançarem os ambiciosos objectivos traçados para 2010, a União decidiu redefinir algumas das suas metas estratégicas o que obrigou os próprios Estados-Membros a uma reformulação idêntica. As propostas a seguir apresentadas são aquelas que concorrem directamente para a estratégia nacional de ALV.

Quadro 3 - Metas para a estratégia nacional de ALV

Metas estratégicas até 2006	Metas estratégicas até 2010
Reduzir a saída precoce do sistema educativo das pessoas com 18-24 anos, para 35%	Reduzir a saída precoce do sistema educativo das pessoas com 18-24 anos para 25%
Aumentar a proporção das pessoas se 22 anos com nível secundário para 55%	Aumentar a proporção das pessoas se 22 anos com nível secundário para 65%
O nível de participação em ALV deverá ser, pelo menos, 6% da população adulta activa (25-64 anos)	O nível de participação em ALV deverá ser, pelo menos, 12,5% da população adulta activa (25-64 anos)

Fonte: CES, *Futuro da Europa (Estudo)*, 2005, p. 70.

No relatório intercalar subsequente aprovado em 2006, sob o título *Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social da Europa*³⁷, são analisados os progressos alcançados na aplicação do *Programa Educação e Formação 2010*, defendendo-se que este deve continuar a ser plenamente executado. A argumentação a seguir transcrita faz a defesa deste programa político quando afirma:

“O Conselho sublinhou repetidamente o duplo papel – social e económico – dos sistemas de educação e de formação. Com efeito, são factores determinantes para o potencial de excelência, inovação e competitividade de cada país. Simultaneamente, são parte integrante da dimensão social da Europa, porque transmitem valores como a solidariedade, a igualdade de oportunidades e a participação social, além de produzirem efeitos positivos na saúde, no combate ao crime, no ambiente, na democratização e na qualidade de vida em geral. É necessário garantir a aquisição e actualização permanente dos conhecimentos, aptidões e competências de todos os cidadãos através de uma aprendizagem ao longo da vida, e considerar as necessidades específicas dos cidadãos em risco de exclusão social. Tal contribuirá para o crescimento do emprego e da economia e reforçará, ao mesmo tempo, a coesão social” (cf. CE, 2006a: C 79/01, sublinhados do original).

Ao nível da ALV, este documento considera que se “registaram progressos na definição de estratégias, (...) mas que o grande desafio continua a ser a sua aplicação” (*Id. Ibid.*: C 79/3). Em alguns países, como é o caso de Portugal, ao nível da adopção de políticas fundamentais nesta área, é assinalada a existência de “sistemas bem estabelecidos de validação de aprendizagem não formal e informal” (*Id. Ibid.*: C 79/4), contribuindo desta forma para que os adultos participem nos processos delineados de EFA.

Perante os resultados apresentados, o Conselho e a Comissão consideraram que a opção estratégica a ser tomada passava pela aposta em manter a ênfase na necessidade de acelerar a velocidade da reforma, em especial na área de aprendizagem ao longo da vida, o que era considerado como “uma condição *sine qua non* para realizar os objectivos de Lisboa, reforçando simultaneamente o modelo social europeu” (*Id. Ibid.*: C 79/8, sublinhado no original). Também é dado um destaque significativo à eficiência e à definição de metas de investimento na educação, sendo feita uma chamada de atenção para a necessidade de melhorar a governação do programa. E enquanto mostrava que durante os anos de 2004 e 2005, o Conselho da Educação tinha adoptado “um conjunto de instrumentos, princípios e quadros normativos comuns,

³⁷ Publicado pelo Jornal Oficial da União Europeia (2006a/C 79/01) em 2006/04/01.

nomeadamente em matéria de mobilidade, garantia da qualidade, ensino não formal e orientação” (*Id. Ibid.*: C 79/7), igualmente, apontava, dois novos processos de melhoria da governação que tinham sido introduzidos. Trata-se da criação e instituição de um “Grupo de Coordenação do Programa ‘Educação e Formação para 2010’” (cf. CE 2006a, sublinhado no original), constituído por representantes ministeriais e parceiros sociais, além da introdução de novos métodos de trabalho, em substituição dos vigentes grupos de trabalho (relacionados com o MAC), formados a partir de “*clusters*” de países “centrados em questões essenciais para os seus interesses e prioridades nacionais” (*Id., Ibid.*).

Neste quadro, os Estados-Membros e a Comissão acordaram um conjunto de medidas para conferir maior eficácia à concretização do programa de trabalho quer à escala nacional quer à europeia. Ao nível europeu, para intensificar a aplicação do programa de trabalho, deve ser concedida uma atenção especial aos seguintes elementos:

- (i) desenvolvimento de um programa adaptado e selectivo de aprendizagem entre pares no quadro do novo Programa para a Aprendizagem ao Longo da Vida e à luz das experiências de 2005 e das prioridades políticas decididas ao longo do ano;
- (ii) controlo reforçado da execução de estratégias de ALV em todos os Estados-Membros;
- (iii) celebração de um acordo sobre uma recomendação relativa a um Quadro Europeu de Qualificações, bem como sobre o projecto de recomendação do Parlamento Europeu e do conselho relativa às competências-chave da ALV, e prossecução dos trabalhos sobre a qualidade da formação de professores;
- (iv) a melhoria da informação e dos intercâmbios de experiências sobre a utilização dos recursos financeiros disponibilizados pelos fundos estruturais e o Banco Europeu de Investimento para apoiar o desenvolvimento da educação e formação, com vista a garantir uma exploração mais adequada destes recursos no futuro.

Neste relatório os temas que continuam a ser privilegiados continuam a ser ao nível da UE, o da competitividade/emprego e a coesão/inclusão sociais, conforme podemos apreender na afirmação que passamos a transcrever: “todos os países sublinham a importância de desenvolver as competências necessárias à economia e à sociedade do conhecimento, bem como à competitividade económica. (...) No que diz respeito à inclusão social, todos os países declararam que o acesso ao emprego e a empregabilidade de grupos-alvos são elementos essenciais das suas políticas” (CE, 2006a: C 79/3).

Estamos de acordo com o sustentado por alguns investigadores quando afirmam que “o quadro globalmente instituído pelo *Programa Educação e Formação para 2010* e pelos dois relatórios referidos tem-se vindo a materializar num significativo número de medidas a que vários Estados-Membros parecem adequar-se crescentemente num processo de efectiva unionização das políticas educativas” (Marques, Anibal, Graça & Teodoro, 2008: 106), o que poderemos tentar comprovar pela análise da Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, que estabelece um programa de acção no domínio da ALV, e do Relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão³⁸.

7.4.2. A definição das competências essenciais e sua articulação à participação dos adultos na Aprendizagem ao Longo da Vida

Na comunicação da Comissão, de Novembro de 2001, intitulada “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”, já se identificava como prioritária a aquisição de “competências de base”³⁹, e se sustentava que os alicerces da ALV deviam ser fornecidas pelos governos através da escolaridade obrigatória, de modo a que os adultos que tivessem abandonado prematuramente a escola, “antes de terem adquirido as competências necessárias em termos de literacia e numeracia, dev[iam] ser encorajados a suprir as suas lacunas. (...) Os aprendentes

³⁸ O “Relatório Conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho ‘Educação e Formação para 2010’ – ‘Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação’”. Jornal Oficial da União Europeia (2008/C 86/01), de 2008/04/05, será analisado nas páginas subsequentes deste capítulo.

³⁹ Estas “competências essenciais (*basic skills*)”, já foram por nós abordadas aquando da análise do documento do Conselho de Junho de 2002, intitulado “Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa”.

dev[iam], na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar activamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências” (CCE, 2001: 28-30).

A questão das “competências essenciais” volta de novo a assumir um papel de relevo através da publicação da “Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”, no *Jornal Oficial da União Europeia*, em 30 de Dezembro.

A preocupação desta nova recomendação é a de apresentar estratégias que possam corrigir os resultados apresentados nos dois relatórios conjuntos intercalares de 2004 e 2006, do Conselho e da Comissão, os quais concluíram que a participação dos adultos na ALV não estava a aumentar a um ritmo suficiente para atingir o nível de referência de 2010, e que os dados obtidos mostravam que as pessoas com baixas qualificações são as menos susceptíveis de participar em actividades de formação contínua. Neste sentido, esta recomendação destina-se:

“(…) a contribuir para o desenvolvimento de uma educação e de uma formação profissional de qualidade, voltadas para o futuro e vocacionadas para as necessidades da sociedade europeia, apoiando e complementando os trabalhos dos Estados-Membros que visam garantir que, no final dos percursos de formação iniciais, os jovens tenham adquirido um domínio de competências essenciais a um nível que lhes permita estarem preparados para a vida e que constitua uma base para a aprendizagem futura e para a vida profissional, e que os adultos sejam capazes de desenvolver e actualizar as suas competências essenciais graças a um sistema coerente e abrangente de aprendizagem ao longo da vida” (Parlamento Europeu e Conselho, 2006b: L 394/11).

Um dos seus objectivos visa proporcionar a todos os intervenientes no campo da educação e formação ao nível da UE, um “quadro de referência europeu” comum para as “competências essenciais” a fim de facilitar as reformas nacionais e o intercâmbio de informações entre os Estados-Membros e a Comissão no âmbito do programa de trabalho “Educação e Formação 2010”. Ao nível dos adultos, este “Quadro de Referência” preconiza que estas estratégias devem assegurar que:

(i) os adultos sejam capazes de desenvolver e actualizar as suas “competências essenciais” ao longo da vida, e que seja dispensada particular atenção às pessoas que necessitam de actualizar as suas competências;

(ii) se disponha nos diversos Estados-Membros de infra-estruturas apropriadas para a educação e formação contínua dos adultos e dos restantes intervenientes na sua educação/formação, de modo a que as medidas de apoio a implementar para estes aprendentes possam ter em conta as suas diferentes necessidades e competências;

(iii) se assegure a coerência da prestação de educação e formação de adultos para os cidadãos a título individual, mediante o estreitamento dos laços com as diversas políticas (social, de emprego, cultural e de inovação), e mediante a colaboração com os parceiros sociais e outras partes interessadas.

Neste documento, as “competências essenciais”⁴⁰ são definidas como “uma combinação de conhecimento, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. (...) São aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão e para o emprego” (*Id. Ibid.*: L 394/13). São identificadas oito competências fundamentais, das quais destacamos em particular, a “competência matemática e as competências básicas em ciência e tecnologia”, a capacidade de “aprender a aprender”, a “competência digital”, o “espírito de iniciativa e espírito empresarial”, a “sensibilidade e expressões culturais” e as “competências sociais e cívicas”. Todas elas contribuem para uma vida bem sucedida na sociedade do conhecimento. Muitas delas sobrepõem-se e estão interligadas: aspectos que são essenciais num determinado domínio favorecem a competência noutra. Por exemplo, possuir as competências básicas fundamentais da língua, da numeracia e das TIC é condição essencial para aprender, e aprender a aprender está na base de todas actividades de aprendizagem. Entre os temas que fazem parte do “Quadro de Referência” e são elementos importantes nas oito competências essenciais podemos destacar o pensamento crítico, o espírito de iniciativa, a resolução de problemas, a criatividade, a avaliação de riscos, a tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos.

⁴⁰ No *Glossário de Termos Técnicos – Certificação e Avaliação de Competências* da OIT (2002: 22), estas competências também denominadas “habilidades ou competências genéricas (...) podem referir-se a resoluções de problemas, comunicação, atitudes pessoais, competências aritméticas, uso da informação tecnológica e uso da linguagem moderna”.

Em suma, nesta elencação das competências-chave, em virtude de estas serem apresentadas como uma listagem e/ou somatório, podemos encontrar uma coerência lógica que mescla duas outras lógicas diferentes, a lógica dos conhecimentos ordenada por áreas disciplinares e uma lógica de competências transversais, como destacamos no parágrafo anterior. Se nos documentos analisados a interdependência entre as várias competências é referenciada de um modo escasso, existe a necessidade de num estudo mais aprofundado questionar o porquê de tal ausência.

7.4.3. Os novos desafios propostos pelo relatório conjunto de 2008 e pelo projecto de relatório intercalar conjunto de 2010 para a Aprendizagem ao Longo da Vida

Através da apresentação do “Relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho ‘Educação e Formação para 2010’ – ‘Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação’”⁴¹, publicado no *Jornal Oficial da União Europeia* (2008/C 86/01), em 5 de Abril de 2008, o Conselho e a Comissão procuram identificar os resultados atingidos até ao momento pelo programa de trabalho “Educação e Formação para 2010” e orientar os esforços para as áreas que conhecem mais dificuldades.

O Conselho reconhece que fixou “objectivos ambiciosos” relativamente a este programa de trabalho e que os progressos alcançados pelos Estados-Membros são desiguais no domínio das reformas da educação e formação. O diagnóstico realizado possibilitou a identificação de três áreas em que se justifica um esforço particular e/ou um desafio ainda maior, as quais se discriminam de seguida:

⁴¹ Para verificar os progressos do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010”, o Conselho e a Comissão elaboram um relatório conjunto de dois em dois anos. Este relatório baseia-se primordialmente numa análise dos relatórios nacionais e dos desempenhos face a um conjunto de indicadores e valores de referência. Também se vale dos resultados do método aberto de coordenação no domínio da educação e formação, nomeadamente o uso de instrumentos de referência europeus, para além da aprendizagem pelos pares em apoio das reformas nos Estados-Membros e em intercâmbios similares organizados no âmbito dos processos de Copenhaga e Bolonha. Para o primeiro relatório conjunto ver o documento CE (2004), para o segundo, ver CE (2006a).

- (i) elevar o nível de qualificações dos trabalhadores mais velhos e menos qualificados, na medida em que da sua parte se verifica uma fraca participação em formação ao longo da vida;
- (ii) promover a definição de estratégias de ALV coerentes e globais e parcerias de aprendizagens inovadoras e financiamentos sustentáveis, o que se tem verificado ainda em poucos países;
- (iii) estimular o emprego e o crescimento atribuindo um papel essencial ao triângulo do conhecimento (educação, investigação e inovação).

Em relação à instauração de sistemas de validação da aprendizagem não formal e informal, o relatório refere, pela positiva, o caso particular do nosso país, cujo excerto transcrevemos na íntegra:

“Em Portugal, foi criada uma rede de âmbito nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Actualmente, está em tramitação o processo de validação para cerca de 250 000 adultos. Os centros procedem à avaliação e validação de competências no que diz respeito a qualificações específicas. O processo de certificação inclui um exame por um júri externo e formação complementar, se necessário” (CE, 2008a: C 86/2).

As áreas identificadas com progressos insuficientes foram a “realização da aprendizagem ao longo da vida”, “competências básicas para todos”, “ensino e formação de professores”, “ensino superior: excelência, parceria e financiamento”, “participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida”, “atractividade, qualidade e pertinência do ensino e da formação profissionais (EFP)” e “mobilidade transnacional”. No caso específico da participação dos adultos na ALV, no qual se centra a nossa investigação, constatou-se a impossibilidade de se atingir o valor de referência comunitário (*Id. Ibid.*: C 86/6). A fraca participação na ALV por parte dos trabalhadores mais velhos e das pessoas pouco qualificadas torna-se ainda mais problemática quando as taxas equivalentes da população em geral já são baixas. Em 2006 verificou-se um ligeiro decréscimo dos adultos europeus activos (com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos) que participavam em actividades de educação e formação. Constatou-se, igualmente, que “os adultos com um nível

de habilitações elevado têm seis vezes mais probabilidades de participar na aprendizagem ao longo da vida do que os adultos com baixos níveis de qualificações” (CE, 2008a: C 86/6).

Das vias apontadas ao nível da educação e formação de adultos, prescreve-se a necessidade de continuarem a ser disponibilizados a todos os cidadãos sistemas integrados de orientação para a ALV, prestando-se especial atenção ao ensino dos adultos, devendo as suas políticas e práticas basear-se no conhecimento e inovação.

Se analisarmos o quadro a seguir apresentado, podemos verificar que a percentagem da população activa (na faixa etária dos 25-64 anos) que participou na educação e formação ao abrigo da ALV tanto na média dos países que constituem a União como em Portugal, ainda se encontra muito abaixo do valor de referência de uma taxa de 12,5% de participação em 2010. Actualmente, só os países nórdicos, o Reino Unido, a Eslovénia e os Países Baixos é que revelam taxas de participação acima da média.

Quadro 4 - Participação na aprendizagem ao longo da vida⁴²

	2000	2006
UE-27	7,1	9,6
Portugal	3,4	3,8(p)
Bélgica	6,2	7,5(p)
Dinamarca	19,4	29,2
Grécia	1,0	1,9
Países-Baixos	15,5	15,6
Roménia	0,9	1,3
Eslovénia	7,3	15,0
Finlândia	17,5	23,1
Suécia	21,6	32,1
Reino Unido	20,5	26,6
Islândia	23,5	25,7
Noruega	13,3	18,7

Fonte: Eurostat (EFT), P= dados provisórios, U= dados não fiáveis ou incertos

⁴² Ver quadro com os dados completos em CE, 2008a: C 86/24-25.

Se examinarmos os resultados essenciais apresentados neste relatório conjunto, verificamos que ao nível Europeu se apuraram alguns progressos em várias áreas, mas estes não são uniformes e exigem que se continue a evidenciar os esforços empreendidos desde que o programa de trabalho “Formação & Educação para 2010” foi iniciado em 2002. No próximo quadro, podemos comparar os progressos alcançados pela UE e por Portugal, ao nível dos cinco valores de referência (*benchmarks*) para 2010. Perante estes resultados, o Conselho e a Comissão concluíram que “as reformas da educação e da formação precisam de tempo até darem frutos” (CE, 2008a: C 86/9).

No que tange aos três valores de referência assinalados, Portugal continua a melhorar mais do que a média comunitária nos dois primeiros, mas no terceiro, a situação é inversa. Numa visão global destes três valores, o nosso país ainda se encontra abaixo da média comunitária. O mesmo acontece com a percentagem de participação em ALV, conforme podemos verificar nos dados apresentados nos dois últimos quadros.

Quadro 5 - Valores de referência (*Benchmarks*) para 2010

Indicadores	Meta	UE 2006	Portugal 2006
Percentagem de alunos com nível de literacia na escala PISA*	17%	24,1%	24,9%
Abandono escolar precoce (9 anos de escolaridade ou menos, na faixa etária de 18-24 anos)*	10%	15,3%	39,2%
Secundário completo (12 anos de escolaridade, faixa etária de 20-24 anos)*	85%	77,8%	49,6%
Formação superior em Matemática, Ciência e Tecnologia (MCT)	+15%	+4,7% **	+13,1% **
Participação de adultos em aprendizagem ao longo da vida	12,5%	9,6%	3,8%

Fonte: Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão (2008/C 86/01).

* Três valores de referência relativos ao nível escolar.

** Crescimento médio anual 2000-05.

Após a apreciação dos três relatórios bienais emanados pela Conselho e pela Comissão, referentes aos anos de 2004, 2006 e 2008, procedemos a uma análise do conteúdo dos mesmos extraindo algumas conclusões que consideramos pertinentes. O tema “aprendizagem ao longo da

vida” é o mais referenciado, dez vezes no primeiro, catorze no segundo e quinze no terceiro. Outros conceitos transversais aos três documentos⁴³ são os do “emprego”, “mercado de trabalho”, “competências” e “qualificações”. Se no primeiro e no segundo encontramos os termos “competitividade” e “empregabilidade”, no terceiro nem sequer são referenciados. A partir destes dados julgamos ser seguro afirmar que no primeiro relatório o tema omnipresente é o da “sociedade baseada no conhecimento/economia baseada no conhecimento/sociedade e economia baseada no conhecimento”, no segundo este tema só aparece referido uma vez, o que lhe confere na nossa perspectiva um carácter mais tecnicista, se o confrontarmos, igualmente, com o terceiro testemunho. Neste último, o tema aglutinador é o do “triângulo do conhecimento (educação, investigação e inovação)”. Outro dado curioso, é a menção do conceito “educação de adultos” no segundo relatório, o qual foi citado três vezes, quando no primeiro nem sequer é afluído e no terceiro é nomeado uma única vez.

A educação de adultos voltou a ser novamente discutida pelo Conselho durante o ano de 2008 tendo este apresentado o documento “Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 relativas à educação de adultos”, publicado no *Jornal Oficial da União Europeia* (2008/C 140/09), no dia 6 de Junho de 2008. Neste documento, o Conselho reconhece o papel crucial que a EA pode desempenhar na consecução dos objectivos da Estratégia de Lisboa, e destaca que há uma especial necessidade de, entre outros: (i) se elevar os níveis de competências de um número ainda significativo de trabalhadores pouco qualificados; (ii) de se proporcionar uma segunda oportunidade a todos aqueles que entram na idade adulta sem qualificações; (iii) de se combater a exclusão social; (iv) e de se garantir a eficiência, eficácia e qualidade da educação de adultos.

Do ponto de vista dos seus autores, “deve ser dado um maior relevo à educação de adultos” (CE, 2008b: C 140/11), e um apoio mais eficaz às políticas educativas dos Estados-Membros ao nível da ALV, porque esta propicia vantagens económicas e sociais, tais como, melhor empregabilidade, acesso a empregos de melhor qualidade, cidadãos mais responsáveis e mais participativos, uma maior realização pessoal, melhor saúde, bem-estar e auto-estima.

⁴³ De acordo com Manuel Silva (2007: 230), a questão do “sucesso económico” parece “definir a linha de orientação da maioria dos documentos da Comissão Europeia dedicados à educação, onde o crescimento económico, a produtividade e a competitividade nos surgem como tópicos claramente hegemónicos.”

De entre as medidas específicas para o biênio de 2008-2010, entre outras, a Comissão com a cooperação dos Estados-Membros compromete-se a: melhorar o acesso dos adultos aos sistemas de qualificações; apoiar o desenvolvimento de oportunidades profissionais, condições e recursos para quem trabalhe nesta área; elaborar um glossário das definições acordadas e utilizadas na EA; apoiar campanhas destinadas a aumentar o grau de sensibilização e de motivação dos potenciais aprendentes. Por outro lado, os Estados-Membros com o apoio da Comissão devem comprometer-se a: desenvolver uma cultura de ALV; incentivar as instituições de ensino superior a abrir-se mais aos aprendentes adultos; a motivar os empregadores a organizar e os empregados a inscrever-se na EA no local de trabalho; promover procedimentos de validação e certificação de competências; procurar assegurar à EA os recursos financeiros adequados, que permitam uma efectiva abordagem da ALV (*Id. Ibid.*: C 140/12).

Numa das últimas comunicações da Comissão⁴⁴ a vários dos organismos europeus, intitulada “Quadro estratégico actualizado para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação”, de 16 de Dezembro de 2008, encontramos, mais uma vez, a educação e a formação ligadas a uma visão de feição neoliberal⁴⁵ em que “o conhecimento, as aptidões e as competências determinam as hipóteses de cada indivíduo ter êxito no mercado de trabalho (...) são também cruciais (...) para a competitividade e a capacidade de inovação das empresas e de toda a economia” (CCE, 2008: 2). A aquisição de competências é da responsabilidade do indivíduo, o qual se deve preparar para competir com sucesso no mercado de emprego. “Competências”, “mercado de trabalho”, “emprego” e “capital humano”, continuam a ser conceitos omnipresentes e/ ou hegemónicos nas políticas educativas e formativas da União, prevalecendo a necessidade de se articular a “educação” com a “economia” (*Id. Ibid.*: 2).

Neste sentido, a defesa do argumento de que ainda impera uma visão de feição neoliberal ao nível das políticas educativas e formativas é coincidente com a posição do investigador João Barroso, quando defende que com a viragem do milénio se assistiu a um “recuo das teorias mais

⁴⁴ Comissão das Comunidades Europeias (2008). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*, Quadro estratégico actualizado para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação. COM (2008) 865 final, Bruxelas, 16.12.2008.

⁴⁵ No assumir desta posição seguimos a argumentação apresentada por Estrela & Teodoro (2008: 15), quando referem que “o novo mandato para a educação assenta quer na teoria do capital humano, quer nos ideais neo-liberais (competitividade económica, educação ao longo da vida e investimento em produtores do conhecimento)”.

radicais do neoliberalismo e à emergência de propostas alternativas que vão no sentido de procurar um equilíbrio entre o ‘Estado’ e o ‘mercado’” (2005: 741). Preconiza a necessidade de encontrar uma “justa medida” (*Id. Ibid.*: 744) que possa atenuar os efeitos das chamadas “políticas neoliberais” que se continuam a fazer sentir a nível global, no que se refere ao fornecimento e financiamento dos serviços públicos, incluindo, no caso vertente, a educação e formação.

Neste documento é feito uma espécie de balanço do quadro para a cooperação, o qual foi acordado pelo Conselho «Educação» em 2001/2002 e que está prestes a terminar. Nele é reafirmado que “este é portanto o momento certo para fazer o balanço e preparar para o futuro” (cf. CCE, 2008). Relevante para efeitos do EEE, o texto da Comissão procura definir os desafios e as estratégias de longo prazo que irão orientar a política de cooperação com os Estados-Membros, ao nível de uma estratégia renovada para o crescimento e emprego até 2020.

Sobre a situação actual, e no que concerne aos progressos e desafios, a UE continua a defender que é aos Estados-Membros que cabe “a responsabilidade pela política de educação e formação”, enquanto o seu papel “consiste em apoiar a melhoria dos sistemas nacionais, através de ferramentas complementares à escala europeia, da aprendizagem recíproca e do intercâmbio de boas práticas” (*Id. Ibid.*: 14).

Com base nas consultas efectuadas aos diversos Estados-Membros, a Comissão propõe nesta comunicação que a cooperação europeia em matéria de educação e formação se deve centrar em quatro desafios estratégicos, a dinamizar desde o presente até 2020, e que são: (i) fazer da ALV e da mobilidade dos aprendentes uma realidade; (ii) melhorar a eficácia e a qualidade da oferta e dos resultados; (iii) promover a igualdade e a cidadania activa; (iv) encorajar criatividade e a inovação, bem como o empreendedorismo, em todos os níveis de educação e de formação. Estes desafios estratégicos de longo prazo devem ser abordados no contexto de uma política integrada que seja transversal a todos os sistemas educativos e formativos, sendo a ALV, por conseguinte, o elemento fundamental que subjaz a todos eles. O desafio essencial continua a ser o de garantir a aquisição, por todos, de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida⁴⁶.

⁴⁶ Jornal Oficial n.º L 394 de 30/12/2006, p. 10.

No que respeita ao primeiro desafio, o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), permitiu que muitos países elaborassem os seus próprios quadros de qualificação nacionais, “os quais permitiram colocar a tónica nos resultados da aprendizagem (ou seja, naquilo que um aprendente sabe, compreende e é capaz de fazer) em vez de no próprio processo de aprendizagem” (CEE, 2008: 8). O recurso ao QEQ permitirá que os Estados-Membros estabeleçam percursos de aprendizagem flexíveis, por exemplo, entre o Ensino e Formação Profissionais (EFP) e o ensino superior, da abertura das universidades aos aprendentes não tradicionais ou da validação da aprendizagem não formal. Continua a defender-se que a aprendizagem não se deve limitar aos activos⁴⁷ (com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos), mas que “deve ser atractiva e acessível a todos os cidadãos, independentemente da idade, do nível de instrução, do emprego e do estatuto social” (*Id. Ibid.*).

A defesa do princípio da acessibilidade de todos os cidadãos a programas de aprendizagem, tal como é defendida no documento em análise, colide com o modelo de financiamento proposto pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) para o Eixo Prioritário 2 - “Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida”, que “tem como principal objectivo o reforço da qualificação da população adulta activa – empregada e desempregada, contribuindo para o desenvolvimento das competências críticas à modernização económica e empresarial e para a adaptabilidade dos trabalhadores” (POPH, 2007b: 22). Nas diferentes tipologias de intervenção deste eixo Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Formações Modulares Certificadas e Cursos de Educação e Formação de Adultos (cf. Anexo I), só na segunda é que se admite a possibilidade de que entre os seus destinatários, “excepcionalmente, podem ser abrangidas pessoas com idade inferior a 18 anos desde que comprovadamente inseridas no mercado de trabalho”⁴⁸. Neste sentido, para efeitos de elegibilidade de custos a idade e a situação perante o trabalho são tidas como factores de discriminação negativa. As pessoas com mais de 65 anos e os

⁴⁷ O POPH define no Glossário do seu sítio electrónico o conceito de activos empregados e desempregados do seguinte modo: empregados – “população constituída por ‘trabalhadores por conta de outrem’ e ‘trabalhadores que não exerçam uma actividade por conta de outrem’, estando incluídos nestes últimos os trabalhadores por conta própria (profissionais liberais e trabalhadores independentes)”;

desempregados – “conjunto da população não empregada disponível para trabalhar e que procura activamente trabalho. A comprovação destes requisitos far-se-á por prova de inscrição nos Centros de Emprego ou por declaração do próprio. Para efeitos de elegibilidade, os trabalhadores sazonais são considerados como activos desempregados” (cf. <http://www.poph.qren.pt/>, consultado em 2009/07/27).

⁴⁸ A informação sobre os diferentes eixos e tipologias de intervenção pode ser consultada na *Apresentação do POPH realizada no Rodad-Show*, realizada aquando da “Sessão de Esclarecimento” e que pode ser consultado no sítio electrónico do POPH (cf. <http://www.poph.qren.pt/>, consultado em 2009/07/27).

pensionistas com idade inferior à prevista para a sua transição para a reforma não são contemplados para efeitos de financiamento por este programa, o que exclui uma faixa etária de adultos pouco escolarizados e qualificados das acções de educação e/ou formação. Se facilita a frequência aos activos dificulta-a aos reformados e pensionistas.

Nos restantes desafios estratégicos, é realçada a necessidade de se garantir a aquisição, por todos, de competências essenciais transversais, nomeadamente “aprender a aprender” e competências de comunicação, competências digitais (inclusive a literacia mediática), espírito de iniciativa e empreendedorismo, sensibilidade e expressão culturais.

Nas conclusões desta comunicação, a Comissão considera que “a actual tónica na crise económica não deve desviar a nossa atenção da necessidade de definir, a longo prazo, as políticas certas em matéria de educação e formação” (CEE: 20). Propõe como objectivo atingir 15% de participação de adultos na ALV, já que o valor de referência anterior prevê uma taxa de participação de 12,5% (faixa etária 25-64 anos), o qual a manter-se a tendência actual, só será provavelmente atingido em 2017. Prevê que com a instituição do Ano Europeu da Criatividade e da Inovação 2009, alguns dos principais problemas diagnosticados possam ser passíveis de resolução.

Por fim, o projecto de relatório intercalar conjunto de 2010, do Conselho e da Comissão Europeia, que aborda em especial os progressos realizados no período de 2007-2009 com vista à concretização dos objectivos acordados em matéria de educação e formação, acentua que os desafios a longo prazo da agenda de Lisboa estão a ser postos em causa pela “recessão económica”, que veio colocar sobre forte pressão tanto os orçamentos públicos como os privados. Mais uma vez é a economia e o mercado de trabalho que ditam as regras pelas quais os sistemas de educação/formação e os indivíduos se devem pautar e que continuam a excluir os menos escolarizados e/ou qualificados. O que se constata na presente situação de crise é que “se por um lado se assiste à extinção dos postos de trabalho existentes, por outro, os novos empregos requerem novas competências, de nível mais elevado” (CCE, 2009: 2).

Da avaliação exaustiva dos relatórios e desempenhos nacionais de cada um dos Estados-Membros, sobressaem claramente os seguintes desafios e tendências que abreviadamente se apresentam:

“Apesar da melhoria geral dos resultados da UE em matéria de educação e formação, não se alcançará a maioria dos valores de referência estabelecidos para 2010, e no que diz respeito ao valor de referência determinante, a literacia, há mesmo que assinalar uma deterioração dos resultados. (...) Um dos principais desafios consiste em assegurar que as metodologias inovadoras sejam propiciadas a *todos* os educandos e formandos, inclusive os mais desfavorecidos e os inscritos no EFP e na educação de adultos. (...) A aplicação da aprendizagem ao longo da vida através do ensino formal, não formal e informal e o aumento da mobilidade continuam a representar um desafio” (CCE, 2009: 4).

Continua a apontar que a educação de adultos e a formação devem propiciar a todos os adultos oportunidades reais de desenvolvimento e actualização das suas competências essenciais, referindo, igualmente, que se assiste actualmente na Europa a uma clara tendência em prol de um ensino e uma aprendizagem centrados nas competências e uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem. Neste sentido, preconiza a urgência em se prestar mais atenção à comunicação em línguas estrangeiras e à gama de competências essenciais transversais, de modo a dotar os adultos de competências mais adaptadas ao mercado de trabalho, favorecer a sua integração social e prepará-los para o envelhecimento activo. Outra das referências em destaque, é a informação de que os “programas de ‘segunda oportunidade’, que visam a aquisição de habilitações correspondentes ao ensino secundário, já se vulgarizaram” (*Id. bid.*: 9).

Como via a seguir no âmbito do novo quadro estratégico de educação e formação para 2020 (EF 2020), continua a preconizar o “reforço das competências necessárias para prosseguir a aprendizagem e integrar o mercado de trabalho”, o aprofundamento da “abordagem por competências essenciais e desenvolvê-la para além da escola, no EFP e na educação de adultos, e garantir que os resultados do ensino superior sejam mais pertinentes para as necessidades do mercado de trabalho (CCE, 2009: 12-13).

A questão que se coloca neste momento no atinente às políticas e práticas preconizadas pela União Europeia ao nível da educação e formação em geral e da educação de adultos em particular, é a de saber se a estratégia definida pelo Livro Branco (1995) de se servir em simultâneo

dois “senhores” continua a ser a mais plausível, ou seja, servir por um lado o pensamento neoliberal, ao adoptar a aprendizagem como desenvolvimento económico e, por outro, o pensamento humanista defendido no Relatório Delors (1996)⁴⁹, ao procurar dotar os adultos de competências essenciais capazes de fomentarem a participação destes nas esferas da vida social e política, mas também contribuir para o crescimento económico e aumento da produtividade.

⁴⁹ Jacques Delors, *et al.* (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

8. A situação portuguesa quanto às práticas de validação de aprendizagens não formais e informais no contexto europeu

“Esta conquista de reconhecer nos adultos saberes adquiridos ao longo da vida foi uma conquista fundamental dos últimos anos sendo, desde já, um dos factores mais positivos deste movimento em torno da valorização das competências adquiridas pela aprendizagem, pela experiência.”

[João Lima⁵⁰]

A validação das aprendizagens não formais e informais consta da agenda política da maior parte dos países europeus, entre eles Portugal, desde finais da década de 1980 e princípios da década de 1990. No “texto de intervenção” apresentado por Jens Bjornavold⁵¹, na Conferência⁵² “Valorizar a Aprendizagem: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais”, intitulado “Validação de aprendizagens não formais e informais: Será possível? Práticas e respostas europeias (2007)”⁵³, reproduz-se o resultado de uma investigação conduzida pelo Cedefop no período de 1998-2000, onde se afirma que:

“(…) (esta) questão foi colocada na vanguarda dos debates europeus sobre educação, formação e aprendizagem (...). Em alguns casos, o principal objectivo foi o de abrir os sistemas existentes de educação e formação a vias alternativas de aprendizagem, tentando, simultaneamente, evitar a repetição desnecessária de sequências de aprendizagem. Noutros casos, o objectivo foi o de apoiar a aprendizagem ao longo da vida para permitir que as pessoas capitalizem diversas formas e vias de aprendizagem como, por exemplo, através da articulação entre escola e trabalho.”

Desde a realização desse estudo até ao momento presente, a questão da validação continuou a desempenhar um papel importante nas políticas e debates europeus sobre educação, formação e aprendizagem. Portugal foi um dos países que procurou criar um sistema (o SNRVCC - Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e as instituições

⁵⁰ Excerto extraído de um texto colocado no blogue com o endereço electrónico <http://www.rvccno.blogspot.com> em 2009/05/04, por este investigador e avaliador externo da bolsa nacional e consultado na mesma data.

⁵¹ Investigador do CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, que é uma agência europeia que contribui para a promoção e o desenvolvimento do ensino e formação profissionais na União Europeia (UE). Esta esforça-se por promover um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida em toda a UE alargada.

⁵² Conferência realizada em Lisboa, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, a qual teve lugar no Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, em 26 e 27 de Novembro de 2007.

⁵³ O texto original em inglês pode ser consultado no sítio do Ministério da Educação - <http://wwwmin-edu.pt/np3/1397.html>.

necessárias para a realização da validação (a ANEFA foi a entidade pioneira, posteriormente integrada na DGFV, sendo na actualidade a ANQ a agência dinamizadora que gere as validações, tendo os Centros RVCC dado lugar aos actuais Centros Novas Oportunidades) – o que resultou num aumento significativo do número de pessoas cujos resultados de aprendizagem foram identificados e/ou validados.

Na Europa, embora os Estados-Membros e a UE tenham vindo a sublinhar a importância de reconhecer e valorizar os resultados das aprendizagens, independentemente de como e onde foram adquiridas, a aplicação da validação constitui um processo a várias velocidades, em virtude de nalguns dos países ser considerada “como uma questão controversa e como algo que entra em conflito com os interesses instalados, particularmente com o sistema formal de educação e formação” (Bjornavold, 2007).

Dos países que neste momento participam no processo “Formação & Educação para 2010”, Portugal é referenciado como pertencendo ao grupo daqueles que possuem sistemas estabelecidos, ou seja, entre aqueles que operacionalizaram políticas e práticas de validação que permitiram às pessoas ver os resultados das suas aprendizagens identificados e/ou validados de forma sistemática tanto ao nível das habilitações escolares como das profissionais, estas últimas a partir de finais de 2008, através do processo de RVCC profissional. Isto significa, que a validação e certificação de competências passaram do nível das disposições gerais de política para o nível das práticas tangíveis. Portugal foi, tal como a França (+ 20 000 candidatos em França por ano), um dos países mais bem sucedidos na implementação de estratégias de aprendizagem ao longo vida, em virtude do aumento de candidatos que procuraram validar as suas aprendizagens obtidas por via não formal ou informal.

Segundo alguns estudiosos, a elevada procura por parte dos adultos dos processos de validação de competências está relacionada com o desenvolvimento e implementação de metodologias de validação cada vez mais consistentes. Este sucesso está ligado, na perspectiva de Bjornavold, com o destaque dado ao importante papel

“(…) desempenhado pelas metodologias de portefólio, sublinhando-se que a documentação de competências adquiridas de modo não formal e informal deve ser adaptada ao indivíduo em questão. O uso alargado da avaliação baseada no diálogo e na prática aponta na mesma direcção. Embora seja mais dispendiosa (em tempo e dinheiro) do que os métodos tradicionais de testes, esta abordagem explica igualmente por que motivo os resultados são, em geral, considerados como credíveis” (2007).

Nessa intervenção ofereceu uma breve perspectiva sobre a situação da validação nos 32 países que naquela altura participavam, e continuam a participar, no processo “Educação & Formação 2010”, tendo-os agrupado da seguinte forma: (i) validação como uma realidade a nível das práticas – países com sistemas estabelecidos (onde se integra Portugal); (ii) validação como um objectivo político – países onde a validação está em fase inicial; (iii) validação como uma prioridade limitada – países onde há iniciativas a tomar. O que se constata é que o desenvolvimento e a implementação da validação na Europa constituem um processo a várias velocidades, onde se verifica que, se alguns países fizeram grandes progressos nos últimos anos, outros ainda estão em fase de discutir a relevância da validação de aprendizagens não formais e informais.

O que se tem verificado é que não há praticamente nenhum país europeu que se manifeste contra a importância da valorização de um campo mais amplo de resultados da aprendizagem adquirida nos vários contextos de vida, o que se concretiza, em muitos casos, abrindo as qualificações nacionais a experiências ocorridas fora das instituições de educação e formação formal. Neste contexto, a validação é vista como uma ponte entre diferentes formas de resultados de aprendizagens, como uma ferramenta para fortalecer a permeabilidade dos sistemas de qualificação e como via facilitadora da ALV.

Para Bjornavold (2007), uma estratégia de ALV com sucesso implica “proporcionar às pessoas um maior acesso à aprendizagem, possibilitar-lhes a capacidade de transferência e combinação dos resultados da aprendizagem, e permitir-lhes progredir vertical e horizontalmente nos diferentes sistemas. É para estes efeitos (individuais) que a validação de aprendizagens não formais e informais é importante”.

Na mesma Sessão Plenária dessa Conferência, apresentou Luís Imaginário⁵⁴, um texto de intervenção subordinado ao tema “(Re)Valorizar a Aprendizagem: Práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais”, em que equacionava o modo de pôr o problema de tal revalorização, da seguinte forma:

“(…) como revalorizar, ou seja, tornar a atribuir valor aos saberes informalmente, não intencionalmente, e não formalmente adquiridos. Com uma dificuldade de monta: é que, hoje por hoje, com a generalização da frequência da escola, mesmo se não, longe disso, do sucesso escolar, não poder exibir um diploma, um certificado, um qualquer ‘documento escolar’ que sinalize que se é, por isso, competente, melhor se qualificado, melhor ainda se altamente qualificado, é um estigma! Infelizmente, já não garante um emprego, mas, convenhamos, consola a alma ou, menos poeticamente, faz-nos sentir melhor na nossa pele!” (2007: 5).

Do seu ponto de vista, em Portugal, o problema mais premente era o da valorização das aprendizagens formais tão-só ao nível primário como da escolaridade básica obrigatória (até ao 9º ano de escolaridade, inclusive). O objectivo mais recente de a estender ao secundário decorre de “ambições europeias”, na medida em que existem elevados défices de certificação, ou seja, apesar de portadores de níveis de habilitações escolares e profissionais extremamente baixos de natureza formal, por comparação com os apresentados pelos outros Estados-Membros da UE, “são relativamente numerosos os adultos cujo nível de funcionamento efectivo, designadamente enquanto trabalhadores, é, de facto, consideravelmente mais elevado do que o sinalizado pelos diplomas e certificados (não) exibidos” (Imaginário, 2007: 7). Daí a necessidade que as entidades que lidam directamente com este problema tivessem de se propor/definir um processo de identificação, avaliação e reconhecimento e validação de aprendizagens informais e não formais, que se operacionalizou através do SNRVCC, operacionalizado através de um dispositivo com sede própria (os CRVCC, actuais CNO), profissionais qualificados *ad hoc* (para apoiar os adultos neste processo) e mecanismos de controle de qualidade (com recurso aos parceiros sociais). Com esta estratégia visou-se, no imediato, “contribuir para um melhor desempenho dos sujeitos, nos seus diversos papéis e diferentes contextos de vida, em termos socialmente úteis e pessoalmente gratificantes”, bem como de um modo mais mediato, alimentar-se a expectativa, que se tem confirmado em vários casos, “de que a obtenção de um primeiro nível de certificação, mesmo se ainda incipiente, seja susceptível de estimular investimentos em níveis subsequentes, mais

⁵⁴ Professor Convidado na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto / Centro de Orientação Vocacional e Formação ao Longo da Vida.

elevados, no pressuposto, consensualmente observável, de que o insucesso gera o insucesso, o sucesso pode gerar o sucesso” (cf. Imaginário, 2007).

Quanto à ambição, legítima, das certificações de nível secundário a partir do reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, estas devem ser apoiadas e complementadas, como as de nível básico, com as aprendizagens formalizadas em Cursos EFA ou Formações Modulares Certificadas. O que se espera é que o seu desenvolvimento e consolidação pelos CNO, seja pautado com a qualidade que lhe é exigida. Apesar das representações sociais negativas verbalizadas pelos variados actores que interagem com este sistema, os processos de RVCC realizados pelos Centros, “têm sido, em geral, embora com excepções, porventura pertinentes, geralmente bem recebidos, tanto pelo seu público-alvo como pelo público em geral” (*Id. Ibid.:* 9).

Ao nível da UE, como já foi referido, Portugal encontra-se numa boa situação para poder enfrentar o desafio de validação das aprendizagens formais e informais com algumas possibilidades de sucesso. A experiência adquirida ao nível da ALV pelos Centros, que tem suscitado nos adultos o “gosto pela educação” (Guimarães, 2009), revela o papel central que estes têm vindo assumir no desenvolvimento das ofertas dirigidas aos adultos. O trabalho realizado até ao momento pela ANQ e, mais especificamente, pelos Centros Novas Oportunidades é visto por muitos como positivo. Os resultados obtidos em 2008, vistos como sinal de “um movimento social”⁵⁵, apontavam para um total de 645 981 adultos inseridos numa vertente/modalidade educativa/formativa proposta pela Iniciativa Novas Oportunidades no eixo adultos. Nos Centros Novas Oportunidades encontravam-se inscritos para a realização dos processos de RVCC de nível básico e secundário 576 483 adultos e nos Cursos EFA 69 498.

Na óptica de Paula Guimarães⁵⁶ (2009), é no quadro de relançamento da educação de adultos em finais de 1990, que novas ofertas são apresentadas aos adultos, ofertas essas que a Iniciativa Novas Oportunidades (doravante designada por INO) retoma, em 2005, as quais vêm

⁵⁵ Expressão utilizada por Luís Capucha, na apresentação da sua comunicação intitulada “Iniciativa Novas Oportunidades: eixo adultos. Objectivo 2010”, no 2º Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades, realizado em Lisboa, a 2 de Dezembro de 2008. Este documento pode ser consultado em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?cr=9948>.

⁵⁶ Investigadora da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

contribuir para um relevante alento da política pública de EFA. No âmbito desta iniciativa continua-se a enfatizar

“(…) o imperativo da modernização da economia portuguesa no contexto da União Europeia para o qual parece justificar-se a qualificação. Neste âmbito, as comparações com outros países europeus relativas aos níveis de escolarização da população portuguesa ganham novos sentidos. Ora, este imperativo não pode deixar de ser relacionado com outros aspectos, nomeadamente com a redefinição do papel do Estado no campo da educação de adultos e com a transnacionalização das economias europeias”.

Sendo assim, sobre as relações e/ou intersecções entre a ALV na UE e em Portugal, será de todo pertinente continuarmos a averiguar/examinar se existe a tão propalada “submissão e (...) redução da política de educação/aprendizagem ao longo da vida (E/ALV) à regra da qualificação, (...) [e] a perseguição obcecada das metas estatísticas” (Antunes, 2007d: 35), conforme alguns dos actores envolvidos na construção do objecto político-cognitivo da E/ALV continuam a anunciar.

9. Considerações finais

“Parece haver pouco lugar para dúvidas acerca da relevância de dinâmicas e processos sociais, em curso desde há séculos, relacionados quer com a expansão da economia mundo capitalista quer com o que pode ser visto como a difusão, de âmbito mundial, de padrões culturais e modelos institucionais.”

[Fátima Antunes⁵⁷]

Com o aprofundamento das tematizações afloradas neste capítulo, procurámos conectar os conceitos considerados mais aglutinadores ao nível das políticas supranacionais de educação de adultos, de modo a que as relações entre os processos de globalização e da educação se tornem mais compreensíveis. Para isso, questionámos a propalada tese de Roger Dale (2004) sobre a existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, debatendo a natureza da globalização e o seu relacionamento com a educação, concluindo que esta não é um fenómeno puramente económico, mas é essencialmente um fenómeno político-económico. São orientações de cariz inequivocamente neoliberal da política económica que têm ditado as suas leis.

Procurámos, igualmente, entender melhor as teias que os processos de globalização enredaram em torno dos vários campos que constituem o dia-a-dia da acção social, ou seja, a interacção entre o político, o económico, o tecnológico e o cultural, de modo a questionar-se o que os especialistas deste campo consideram ser uma “agenda emergente de pressões e processos globais [que se] condensa (...) em tendências e projectos que alguns autores interpretam como vectores, nem sempre consonantes, de um *novo modelo educativo* de ambição *mundial*” (Antunes, 2007a: 455). Os resultados emergentes deste processo globalizador que mereceram aprofundamento são o papel crescente das formas de governo superestatal – porque não há dúvidas de que o estado nação “mudou” (Dale, 2005) -, a “hibridização cultural” e o papel do Estado como “coordenador da educação” (*Id. Ibid.*), os quais impulsionaram uma nova dinâmica da ordenação dos fenómenos educativos.

⁵⁷ Fátima Antunes (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Universidade do Minho, p. 65.

Como evidenciamos neste capítulo, um leque alargado de investigadores e educadores têm vindo a produzir pertinentes reflexões críticas sobre as implicações resultantes da articulação entre os processos de globalização e europeização das políticas educativas, ao nível supranacional, subnacional e local. É em fóruns supranacionais que muitas das decisões fundamentais ao nível das políticas públicas de educação/formação têm sido tomadas, o que nos remete para o emergir de uma “nova ordem educativa mundial”. O processo de europeização dessas políticas e/ou a “criação de uma agenda regional para a educação” (Estrela & Teodoro, 2008) é o exemplo mais paradigmático da “revolução silenciosa” que se tem vindo a assistir neste campo (Antunes, 2008), sendo o Processo de Bolonha o figurino onde melhor transparece o carácter de plataforma intergovernamental de dimensão continental e não apenas da União Europeia.

No momento seguinte, constatamos que dos debates realizados nos últimos trinta anos sobre as políticas da educação/formação – e particularmente na última década –, resultou um consenso quase unânime sobre o interesse que o conceito de ALV tem vindo a protagonizar. Este tem vindo a assumir uma dimensão cada vez mais estratégica e funcional, a que se recorre para definir as missões do campo educativo/formativo das sociedades pós-modernas. A transição da ELV para a ALV verifica-se num contexto e num quadro da economia em que a incerteza e o risco são os traços dominantes, não se encontrando este conceito ainda, após várias décadas de debate, estabilizado, determinado ou definido. As repercussões que têm sido sinalizadas sobre este fenómeno referem que o seu desenvolvimento tem evidenciado um cariz mais liberal, chegando Finger (2008), com o cepticismo que lhe é inerente a resumir a sua evolução em dois pontos-chave: “privatização e instrumentalização”. É de evitar a visão que tem imperado de que a educação pode ser vista como um mero produto consumível, ou seja, que se pode manipular, dirigir, organizar e estruturar. A sua função fundamental deverá ser sempre a de promover a mudança social (Finger & Asún, 2003).

É a partir da problemática do reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais que procuramos aprofundar em que consiste a designada “europeização da educação”, questionando vários documentos emanados pela UE, dos quais destacamos as propostas apresentadas no *Livro Branco sobre a Educação e a Formação* (1995), no *Memorando sobre a*

Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), no *Programa de Educação e Formação 2010* (delineado a partir de 1999) e os respectivos relatórios intercalares conjuntos do Conselho e da Comissão dados à estampa em 2004, 2006 e 2008, onde analisamos a evolução das opções político-ideológicas desta entidade económico-política regional ao nível da ALV. Assim, podemos verificar que o pólo máximo da europeização são as políticas comunitárias, isto é, as políticas que são integralmente assumidas pelas instituições da UE e que o contexto comunitário é decisivo na definição das políticas nacionais, o que parece adequar-se a um crescente “processo de efectiva unionização das políticas educativas” (Marques, Anibal, Graça & Teodoro, 2008).

Finalmente, da análise da situação portuguesa quanto às práticas de validação de aprendizagens não formais e informais, apesar das variadas vicissitudes que este processo tem vindo a sofrer, verificámos que Portugal é referenciado como um dos países que possui um sistema estabelecido e estruturado que permite às pessoas ver as suas aprendizagens, experienciais ou de natureza mais intencional ou formal, identificados e/ou validados de forma sistemática tanto ao nível das habilitações escolares como das profissionais. Verificou-se a passagem do nível das disposições gerais da política para o nível das práticas tangíveis (Bjornavold, 2007). A experiência adquirida ao nível da ALV no nosso país diz-nos que tem sido suscitado nos adultos o “gosto pela educação” (Guimarães, 2008), e que as últimas propostas de educação/formação dinamizadas têm contribuído para um relevante alento da política pública de EFA, que se aguarda que continue a perdurar e que não caia, como tem sido tradição, numa regressão e/ou estagnação como se verificou na década cavaquista (1985-1995).

Neste sentido, se o desafio essencial ao nível da UE continua ser o de garantir a aquisição, por todos, de competências essenciais para a ALV, é necessário analisar o que tem vindo a ser implementado e desenvolvido nas últimas décadas, no contexto português, ao nível da educação de adultos e/ou educação e formação de adultos

CAPÍTULO II

As Principais Tendências nas Políticas e nas Práticas de Educação e Formação de Adultos em Portugal nos Dois Últimos Decénios

1. Introdução

“Os vários contextos de vida sempre foram, e sempre serão, contextos de aprendizagem.”

[Patrícia Ávila⁵⁸]

Neste capítulo, o nosso propósito central consistiu em procurar aprofundar as questões colocadas pela implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal, integrado no sector da Educação e Formação de Adultos (EFA), à luz do paradigma da educação/aprendizagem ao longo da vida (E/ALV). A ideia de que todos podem aprender, em qualquer idade e em qualquer momento, desde que se crie um ambiente propício e estimulante, foi-nos legada pelo projecto de educação permanente de que Paul Lengrand foi um dos seus mais proeminentes precursores, o qual a definia como a “(...) concepção de educação, segundo a qual esta tem o seu lugar em todos os sectores da existência e continua ao longo de todo o desenvolvimento da personalidade” (1981: 61).

Este projecto muito caro para a década de 70, em que são produzidos os primeiros relatórios e documentos internacionais focalizados na aprendizagem ao longo da vida⁵⁹, assume a educação de adultos como uma das suas vertentes essenciais. O conceito de educação permanente, na óptica de Jane Paiva,

“(...) expressa-se como forma de projecto global com vistas a reestruturar o sistema educativo existente, assim como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo, abarcando todas as dimensões da vida e áreas do saber, de modo orgânico, com todos os processos educativos que crianças, jovens e adultos seguem ao longo da vida” (2006: 528).

⁵⁸ Citação extraída da tese de doutoramento de Patrícia Ávila (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa, ISCTE: 289.

⁵⁹ O relatório da UNESCO, de Edgar Faure, intitulado *Aprender a Ser*, publicado em 1972, constitui, ainda hoje uma das referências mais emblemáticas neste domínio. A edição portuguesa por nós analisada é a de 1981.

Seguindo as pegadas já trilhadas pela educação permanente⁶⁰ a E/ALV é talvez um dos paradigmas emergentes que mais pode revolucionar a educação e as políticas educativas futuras. Assim, num primeiro momento, debruçamo-nos sobre a implementação do Sistema de RVCC à luz do paradigma da ALV, procurando esclarecer os conceitos que mais se destacam neste contexto.

De seguida, num segundo momento debruçamo-nos sobre os modelos teóricos orientadores das políticas públicas e sociais que estão subjacentes à EFA. Através da análise dos modelos propostos por Colin Griffin, procuramos compreender qual dos modelos tem obtido a predominância no nosso país, ou se temos procurado vias orientadoras alternativas.

Num terceiro momento, debruçamo-nos sobre a tensão que se tem vivido na EFA nos últimos decénios, no contexto educativo português, a qual para muito dos investigadores deste sub-campo tem sido “alimentada pelo gradual predomínio das necessidades do processo de *acumulação* trazidas pela agenda neoliberal e pelo processo de globalização” (Lima & Afonso, 2002: 127). Esta tensão tem percorrido as políticas educativas e formativas que os sucessivos governos têm vindo a implementar neste sector, o que nos remete para a necessidade de avaliar o seu impacto desde os estudos efectuados para a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) à sua efectiva fundação e posterior extinção, substituída pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), a qual veio dar primazia à formação vocacional e profissional no campo da EFA. Procuramos, igualmente, compreender se as críticas feitas ao trabalho da ANQ são pertinentes, se as tendências educativas e formativas no campo da EA se estão a orientar para uma efectiva preocupação ao nível da educação ou, se pelo contrário, estão a procurar satisfazer as necessidades da economia e do mercado de trabalho. Consideramos que após dois anos da criação da Iniciativa Novas Oportunidades e do início da expansão dos Centros Novas Oportunidades, se chegou a um momento em que é necessário fazer uma crítica exaustiva dos pressupostos que estão a orientar a política do governo neste sector.

⁶⁰ Na óptica de Finger & Asún (2003: 33-34), “é importante sublinhar que a *educação permanente* foi, decididamente, o movimento federador da educação de adultos. Forneceu um discurso coerente sobre educação de adultos, com que puderam identificar-se tanto formadores, como aprendentes, quer do Norte, quer do Sul. Além disso, a educação permanente conferiu à educação de adultos uma identidade política – e, mais importante do que isso, uma identidade internacional e institucional -, ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global”. Outro dos seus contributos foi a defesa de que “a educação ao longo da vida tem de incluir experiências de vida e outras situações de aprendizagem que, de acordo com a *educação permanente*, devem ser reconhecidas e creditadas”, nas quais se pode incluir o Processo de RVCC.

Várias são as questões que tentaremos esclarecer neste capítulo, das quais enunciaremos, de seguida, alguns exemplos: Quais são os modelos de políticas sociais que podemos relacionar com os diversos momentos por que passou a EFA nos dois últimos decénios? Quais os contributos do Grupo de Trabalho (GT), da equipa da Universidade do Minho e do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA)⁶¹, para a criação de uma agência nacional? Em que consiste o processo de RVCC e quais as suas implicações no campo da educação de adultos?

Por último, debruçamo-nos sobre uma questão por nós considerada prioritária, a de saber se estamos a viver um momento de crise, de transição, que desafia os modelos em vigor ao nível da educação em geral e em particular na EFA. Um dos especialistas desta área Licínio C. Lima crê que estamos a viver um desses momentos, o qual advém da nossa falta de retaguarda educativa ao nível da educação básica. Ele sustenta que “não basta investir na formação profissional ou em vertentes vocacionalistas de uma educação mais pragmática, orientada para o mercado de trabalho, ou mais restritamente para o posto de trabalho, quando não há *background* educativo. Este é que é o problema! Nós temos de investir em ambas as coisas” (2006: 16).

Identificado o problema há que procurar direccionar as nossas críticas para as políticas educativas que têm vindo a ser implementadas no campo da EFA, de modo a que se possa discutir a influência da hegemonia das políticas conservadoras neoliberais que falam em qualificações, competências e competências para competir, e parecem dificultar que se continue a falar em educação.

⁶¹ Optamos pela sigla GMEFA em detrimento de GMDEFA, por ser esta a que aparece mais vezes referenciada nos documentos consultados quer oficiais ou não.

2. A implementação do Sistema de RVCC à luz do paradigma de ALV

“É num quadro paradigmático de Aprendizagem ao Longo da Vida que a valorização das aprendizagens adquiridas no exterior dos sistemas formais de educação/formação se constitui como um novo campo de práticas educativas e como objecto de estudo científico, particularmente relevante no domínio da Educação.”

[Ana Luísa Pires⁶²]

A sociedade contemporânea pode ser caracterizada pela sua rápida mudança, suportada no conhecimento e na informação, que têm um forte impacto na economia e no desenvolvimento. Num contexto de profundas mutações decorrentes da globalização das economias, da evolução do mundo do trabalho e das organizações, a aprendizagem ao longo da vida (ALV) aparece com uma relevância e num quadro de pensamento em que se vai procurar valorizar as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação.

A valorização dos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais no seio dos sistemas tradicionais de educação/formação representa para Ana Luísa Pires (2007: 8), “uma significativa mudança paradigmática, em que o ‘saber de experiência feito’ adquire um novo estatuto face ao ‘saber científico’”. Podemos falar de uma ruptura ao nível epistemológico entre as tradicionais formas de atestação do saber na sociedade (traduzida pelos diplomas e certificados, tanto escolares como profissionais), que sempre atribuíram um estatuto privilegiado aos conhecimentos científicos e tecnológicos face aos saberes experienciais. Estes são tácitos e implícitos, daí a necessidade de novas teorias, metodologias e práticas. Identificá-los, nomeá-los, dar-lhes visibilidade e legitimidade, tanto na dimensão pessoal, social e profissional, constituem a finalidade das novas práticas emergentes.

⁶² Citação extraída do artigo de Ana Luísa Pires, (2007a). “Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 2, p. 6.

O reconhecimento de adquiridos experienciais engloba-se no conjunto de metodologias e práticas propícias a aumentar os níveis de educação/formação da população adulta. Esta nova prática emergente no domínio da EFA insere-se na definição dada por Federighi e Melo (1999) para esta expressão. Do ponto de vista destes autores, a EFA “refere-se ao fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objectivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e colectivos ao longo de toda a vida”.

De acordo com Rui Canário (1999), o monopólio educativo da instituição escolar e o modo de socialização escolar assentes no modelo da forma escolar vêm sendo postos em causa pela diversidade e crescimento exponencial das ofertas formativas. É necessário reflectir sobre a especificidade da EFA na medida em que esta ainda se encontra refém do paradigma escolar que representa, fundamentalmente, um prolongamento da forma escolar. Esta assenta na submissão de todos a um conjunto de regras impessoais, processos uniformes de ensino, homogeneidade interna de públicos diferenciados tendo em vista o “aluno médio”. Durante muito tempo foi assim que se fez, na ilusão da existência deste tipo idealizado de aluno, como aliás é referido por este autor:

“É esta uniformização, que se traduz por um acréscimo de homogeneidade interna, que desarma a instituição escolar para responder de forma pertinente à diversidade crescente de públicos. Ou seja, face a públicos diferenciados a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar. Esta tendencial redução da complexidade interna da escola, e conseqüente aumento da entropia, tem o seu sinal mais expressivo na referência ao aluno médio que está subjacente a grande parte do pensamento e da acção pedagógicas” (1999: 99).

Ao fazer-se abstracção das condições sociais não se permite uma EFA cuja estratégia e procedimentos se deve basear na diferenciação didáctica, nem é congruente com os eixos fundamentais da acção educativa, cujas questões estão ligadas à singularidade, contextualização e dependência do público-alvo. A crítica à forma escolar permitiu reconhecer que o adulto constitui o principal recurso para a sua formação e, como tal, deve ver valorizada a sua experiência de vida.

Não é possível ignorar que a ALV está no centro da agenda política tanto em Portugal como nos restantes países da Comunidade Europeia (CE) (Ávila, 2005). Nos documentos emanados pelos seus organismos/instituições reflecte-se, em simultâneo, uma intenção analítica ou de diagnóstico quanto ao que se considera serem as tendências estruturantes das sociedades contemporâneas e,

de forma muitas vezes indissociável, uma intenção de orientação das políticas no sentido da promoção de uma sociedade onde todos os cidadãos possam desenvolver os seus saberes e competências, o que é justificado pela emergência de uma argumentação em torno da “educação e da formação profissional (...) cidadania plena, a competitividade das organizações e a empregabilidade” (Portaria n.º 959/2007, de 21 de Julho).

O conceito de ALV deve reivindicar-se de uma sensibilidade predominantemente cultural e cívica, e tem uma íntima conexão com a cidadania, a participação e a inclusividade. Na opinião de Roberto Carneiro, (2004: 14), este é um conceito amplo e complexo ligado ao desenvolvimento pessoal e ao desenvolvimento das comunidades e, nessa medida, costuma distinguir três dimensões da ALV, igualmente dignas e indispensáveis a uma visão integral da pessoa humana:

“(...) o desenvolvimento pessoal e cultural, que sustenta a criação de sentido para a vida e para o mundo; o desenvolvimento social e cívico, que suporta o funcionamento das democracias avançadas e das comunidades coesas; o desenvolvimento da empregabilidade, que melhora em permanência as competências produtivas e a adaptação a um mercado de trabalho em evolução acelerada. A redução da aprendizagem ao longo da vida à última destas dimensões constituiria uma gravíssima amputação do seu potencial, e o desperdício de uma oportunidade soberana para retomar a educação numa abordagem global e regeneradora da vida colectiva.”

Pensa que a sua perspectiva vai contra a tendência hegemónica que tenta reduzir a ALV à empregabilidade. Embora não acredite num sistema educativo assente apenas em entidades de cariz empresarial, o que seria uma subordinação grave do interesse público ao funcionamento de unidades económica, defende que a rejeição liminar de qualquer lógica de mercado na educação esconde visões totalitárias de poder ou privilégios de condição que não são aceitáveis (*Id. Ibid.*: 17).

Embora não concorde criticamente com alguns dos pontos de vista defendidos por este autor, o especialista em educação de adultos Licínio C. Lima, encara a empregabilidade como a grande finalidade da educação nos dias de hoje (2006a). O que se tem apurado é “que a educação escolar, e também a educação ao longo da vida, ganham centralidade, mas é uma centralidade muito subordinada à tentativa de adaptação funcional aos quesitos da competitividade económica, da produtividade” e, na sua óptica, “uma das maiores mistificações pedagógicas da actualidade é a da empregabilidade, a relação entre educação e empregabilidade” (*Id. Ibid.*: 14).

Existe um amplo consenso entre a maioria dos investigadores ligados à EFA, e em particular aos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), que esta

“(…) ao centrar-se sobre a história pessoal e ao utilizar uma abordagem biográfica, de onde decorre toda a reorganização discursiva das aprendizagens realizadas em contextos informais e não formais pelos adultos, face a um Referencial de Competências-Chave (RCC), poderá ser mediadora nos processos de transformação pessoal, nomeadamente psicológicos e promotores de níveis de maior autonomia” (Gomes, 2007: 95).

As políticas e práticas a promover pelas entidades/instituições no campo da EFA deverão continuar a incidir sobre um grupo social específico - o dos adultos poucos escolarizados que pretendem melhorar os seus níveis de educação e formação através do recurso aos Centros Novas Oportunidades (CNO), onde se promovem os processos de reconhecimento de adquiridos experienciais.

Segundo Luís Cordeiro, a pertinência do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências justifica-se pela conjugação de dois factores: “de um lado, a caracterização da população portuguesa por baixos níveis de habilitação e de outro, pelo conjunto de conhecimentos e saberes que as pessoas adquiriram fora do sistema educativo e/ou formativo” (2007: 185).

O objectivo dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências diz respeito às aprendizagens que os adultos realizaram ao longo da sua vida, aprendizagens realizadas fora dos contextos tradicionais de educação/formação e frequentemente designadas de “não-formais” e “informais”.

A distinção entre aprendizagens formais, não-formais e informais é estabelecida no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* da seguinte forma:

“Existem três categorias básicas de actividade de aprendizagem com um objectivo: Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos. Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. (...) Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida,

mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões”
(Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 9).

A noção de ALV citada é abrangente e designa toda e qualquer actividade de aprendizagem (realizada no âmbito da educação geral, profissional, formação, educação não-formal e aprendizagem informal ao longo da vida), empreendida em base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências no campo pessoal, profissional, social e cívico, tendo como premissa a disponibilização de serviços de orientação e aconselhamento para todos os adultos, ao longo da vida (Dias, 2005: 47).

O seu êxito no período de transição do século XX para o século XXI está relacionado com duas ordens de preocupações relevantes mas distintas, que a equipa coordenada por Mariana Dias (2005) bem soube caracterizar. A primeira, de cariz económico, reconhece ao conhecimento e à informação o papel de matéria-prima fundamental ao desenvolvimento económico. Nesta perspectiva, perante a pressão económica para competir e a rapidez com que se processam as transformações tecnológicas, o que é necessário é encontrar formas de obviar a rápida obsolescência do capital intelectual e das competências dos indivíduos. De acordo com o exposto, a ALV surge, então, “como uma prioridade para o desenvolvimento económico aos olhos dos principais actores económicos, com particular relevo para o universo empresarial” (*Id. Ibid.*: 44). A segunda prende-se com uma visão mais englobante e humanista da educação. Esta abordagem põe em relevo a diversidade de saberes e competências requeridas pelas sociedades hodiernas, sejam elas as competências pessoais necessárias à construção da autonomia e de projectos de vida dos indivíduos, ou ainda as indispensáveis competências sociais de cidadania activa, de respeito pela diferença, de capacidade de cooperação e de participação social.

A mudança de paradigma educativo em curso, de contornos ainda pouco definidos e por vezes contraditórios, está ligada às mutações que se têm verificado em todos os contextos, quer sejam locais, nacionais ou a nível global. O novo contexto global, em que os conhecimentos comunicacionais se tornaram a força motriz da actividade económica, tem actuado fortemente de forma a direccionar a educação para o paradigma utilitarista da educação e para a sua liberalização económica, reconfigurando as formas tradicionais de EFA.

Com a publicação do Relatório Delors, *Educação um tesouro a descobrir*⁶³, publicado pela UNESCO em 1996, vem reconhecer-se que em termos políticos, a ALV passa a ser um direito social e, como tal, acessível a todos; assim, a igualdade de oportunidades deixa de se perspectivar unicamente em termos de acesso e de sucesso educativo na educação/formação inicial, dado que os adultos necessitam também de actualizar permanentemente os seus conhecimentos e competências. Este direito tem como contrapartida um novo dever de cada indivíduo perante a sociedade, o de aprender continuamente, com o que isso implica de esforço e de trabalho acrescido.

No contexto nacional, a ALV têm vindo a fazer parte das preocupações políticas dos últimos governos, sendo visível o esforço para a melhoria dos níveis de certificação escolar e profissional e para a diversificação e flexibilização das oportunidades de aprendizagem dos adultos. Essa preocupação tem-se traduzido na definição de diversas estratégias de intervenção, das quais podemos destacar as novas modalidades de EFA: o processo de RVCC escolar; os Cursos EFA de dupla certificação (escolar e profissional) ou somente de habilitação escolar; a realização de percursos através de Formação Modulares Certificadas; o alargamento do processo de RVCC aos adquiridos profissionais.

Os autores do relatório *Estudos Horizontes 2013*⁶⁴ consideram que perante o diagnóstico efectuado à época, a prioridade educativa na ALV assume um carácter imperativo. Na sua opinião,

“A importância crescente dos escalões etários superiores no conjunto dos activos, o aumento previsível da idade da reforma, os baixos níveis de qualificação da população activa e as necessidades de actualização e reconversão profissional fazem com que, no caso nacional, a ALV tenha de ser considerada a grande prioridade no campo educativo” (Dias, 2005: 49).

Neste momento, existem condições não só para reconhecer, validar e certificar os conhecimentos adquiridos pelos adultos em contextos informais e não formais, mas também para promover a receptividade dos adultos a um processo de ALV. Nesta perspectiva, os processos de aprendizagem devem ser entendidos de uma forma transversal às diferentes esferas da vida e aos

⁶³ Jacques Delors, *et al.* (1996), já referenciado no capítulo anterior.

⁶⁴ A elaboração deste relatório, apresentado em 2005, resultou de um protocolo estabelecido entre a Direcção Geral de Desenvolvimento Regional e a Escola Superior de Educação de Lisboa, e os seus autores pretenderam contribuir para a definição de estratégias e cenários de referência relativos ao apoio estrutural comunitário no Horizonte 2007-2013.

vários sectores da sociedade. De acordo com Patrícia Ávila (2005: 289), “aprender ao longo da vida (*lifelong*) e em diferentes contextos da vida (*lifewide*), tornam-se, assim, duas marcas inseparáveis do modo como actualmente tendem a ser perspectivados os processos de aprendizagem”.

No quadro actual de educação e formação de adultos, faz todo o sentido que as aprendizagens adquiridas em contextos não formais possam ser traduzidas em certificações escolares e profissionais motivando e estimulando aqueles que mais dificuldades têm em aderir às ofertas de educação e/ou formação.

3. Do processo de constituição da ANEFA ao desenvolvimento do Programa “Novas Oportunidades”

3.1. Os modelos teóricos orientadores das políticas públicas e sociais que estão subjacentes ao subsistema de EFA

“O maior problema de Portugal é a ausência de retaguarda educativa e não o de falta de qualificações profissionais. Não vale a pena recorrer a truques como o “choque tecnológico”, o problema é de décadas. Para resolvê-lo é preciso investir profundamente na educação de adultos em várias, na educação popular, na alfabetização. O investimento e as políticas públicas são essenciais, a educação de adultos não pode estar entregue ao mercado.”

[Licínio C. Lima⁶⁵]

É consensual a opinião de que em Portugal a EFA nunca chegou a constituir-se como objecto de uma política educativa pública, global e coerente, característica de um Estado-Providência como se verificou nos países centrais. A falta de tradição deste tipo de educação nas políticas educativas e a emergência tardia de uma construção sociopolítica com contornos de um Estado-Providência, que nunca se chegou a afirmar, são sinais evidentes da crise que este sector da educação tem vivido até ao presente (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002: 109).

Entre 1985 e 1995, a EFA em Portugal viveu uma situação de transição, em que os modelos de políticas sociais de tipo Estado-Providência e também de tipo crítico ficaram progressivamente para trás, ou mais débeis, face ao crescente protagonismo de orientações mais inspiradas no modelo reformista do Estado-Providência (cf. Lima, 2003: 140). A aposta no ensino recorrente, proposta a que a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE) dava grande destaque, e na formação profissional tornam-se prioritárias para as políticas públicas e sociais, desvalorizando-se o trabalho anteriormente desenvolvido que se centrou noutras vertentes deste sector educativo, tais como, a educação popular e a alfabetização, que tinham uma

⁶⁵ Síntese de algumas das opiniões proferidas pelo autor na entrevista que concedeu à Aprender ao Longo da Vida, em Braga, a 5 de Abril de 2006. (cf. Lima, 2007b).

forte articulação com o desenvolvimento local e a educação comunitária, a formação cívica, política e cultural, mesmo com a educação de adultos para o mundo do trabalho. Em meados dos anos 90, dá-se a emergência dos conceitos de formação e ALV, ligados a novas orientações vocacionalistas, de produção de capital humano e de mão-de-obra qualificada, que darão um novo estímulo a este subsistema educativo, que será por nós analisado mais à frente quando apresentarmos os projectos e os estudos que possibilitaram a criação da ANEFA.

De acordo com as propostas apresentadas por Colin Griffin, são referenciados três modelos de produção de políticas sociais que designou como “modelo progressivo social-democrata” (1999a), “modelos de políticas sociais críticos” e “modelos de reforma neoliberal” (1999b), que foram exaustivamente analisados e esquematizados por Béatrice Ribas em vários mapas⁶⁶, dos quais apresentamos aquele que referencia os três modelos que, de seguida, vamos passar a aprofundar:

Quadro 6 - Mapa de leitura vertical das concepções políticas sociais

Modelo social-democrata	Modelo radical-crítico	Modelo reformista-neoliberal
Estado-Providência	Estado-Providência participativo	Estado mínimo
Responsabilidade estatal	Responsabilidade social e comunitária	Sociedade civil / mercado
Serviço público	Bem social comum	“O privado como política pública”
Política pública	Política emancipatória	Estratégia privada

Fonte: Béatrice Ribas, 2004, p. 138.

É de salientar que ao nível da implementação de políticas públicas de EFA a defesa de perspectivas híbridas (Melo, Lima & Almeida, 2002) tem sido a tónica dominante, na medida em que se tem procurado vias alternativas capazes de integrar e articular os diferentes modelos e/ou propostas teóricas em discussão. O hibridismo destas políticas resulta da tensão existente entre os dois paradigmas que actualmente subsistem nas orientações e nas práticas educativas para adultos.

⁶⁶ Para visionamento dos restantes quadros consultar o Capítulo III, Proposta de um quadro conceptual: das perspectivas e concepções do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras enquanto Educação de Adultos”. (cf. Ribas, 2004: 126-139).

Segundo Federighi e Melo (1999), no que diz respeito à definição do objectivo da EFA, a grande variedade de abordagens e modelos pode remontar a esses dois paradigmas principais: (i) um paradigma neo-liberal – no qual a EFA é vista como um meio que proporciona condições ao indivíduo para que contribua e participe no seu progresso, e tem como função complementar conhecimentos e competências em referência a fins pré-determinados. Nesta visão paradigmática, educar e formar são entendidos como processos individuais, a referência ao contexto é vaga e a educação é caracterizada pelo conceito de igualdade (igualdade de oportunidades), decorrendo o resultado do processo educativo/formativo da responsabilidade individual do adulto; (ii) um paradigma crítico-radical – em que os objectivos perseguidos se cruzam com os aspectos económicos, políticos e sociais que fazem parte da vida individual e comunitária. A EFA é identificada com processos educativos/formativos e com acções que levam os adultos a transformarem as condições sociais que impedem o seu desenvolvimento.

A força dos modelos a seguir apresentados radica na sua maior imersão num ou noutra dos paradigmas, sendo o modelo progressivo social-democrata, em princípio, aquele que melhor deve conseguir gerir as forças em tensão presentes nestas duas visões sobre a educação contínua e/ou educação/aprendizagem ao longo da vida.

3.1.1. O modelo progressivo social-democrata

A partir das propostas apresentadas por Colin Griffin (1999a), as concepções de políticas públicas e sociais características deste modelo estão relacionadas com as configurações de Estado-Providência e são particularmente defendidas e divulgadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que emergiu nos países centrais da Europa após a II Guerra Mundial, onde predominava a concepção de que o papel do Estado em relação à educação deve ser visto como uma função de bem-estar social, isto é, uma construção política que pretendia firmar um pacto estável entre o trabalho e o capital. “O reconhecimento de que as políticas de educação são, na sua essência, políticas de bem-estar do Estado que desempenha uma variedade de funções sociais-democratas, está presente no conceito original de aprendizagem ao longo da vida” (*Id. Ibid.*: 331).

Baseado numa forte articulação entre provisão pública de educação, este modelo preconiza que o Estado deve assumir as suas responsabilidades governamentais com vista a dinamizar a produção de políticas sociais que visem a criação de uma igualdade de oportunidades ao nível da EFA, de modo a que cada indivíduo possa delinear o seu projecto de aprendizagem ao longo da vida com o amparo do Estado-educador (Melo, Afonso & Lima, 2002). A educação é aqui entendida como “um bem de natureza colectiva” (UNESCO, 1996: 150), como um “direito social” e humano básico, e não como um mero bem privado ou “vantagem competitiva individual” (cf. Lima, 2003; 2007a).

Às políticas de EFA desenvolvidas a partir do modelo de Estado-Providência de tipo social-democrata foram apontadas algumas críticas das quais se podem destacar, por exemplo, o controlo centralizado das políticas, o emergir da burocracia e as crescentes dificuldades orçamentais para gerir um sistema concebido como universal e gratuito.

Em termos de objectivos da EFA, esta perspectiva aponta para adultos que, envolvidos em processos educativos e formativos, são capazes de contribuir para a transmissão de direitos, deveres e responsabilidades sociais a nível pessoal, mas também global e multicultural. Para isso, é fundamental que todos os indivíduos sem excepção, tenham igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento, o que implica, de acordo com Béatrice Ribas (2004: 144), “toda uma ideologia de necessidades e provedoria que condiciona a própria participação e que, de acordo com princípios anteriormente apontados, é da responsabilidade do Estado”.

3.1.2. O modelo radical-crítico

Este modelo designado por Colin Griffin (1999b) por “modelos de políticas sociais críticos”, emergiu por volta dos anos sessenta do século passado e procurou acompanhar os defensores do Estado-Providência nas suas reivindicações contra o modelo de política neoliberal que consideram não ser aceitável, tecendo duras críticas às políticas meritocráticas, discriminatórias e de controlo social, e às vertentes economicistas e tecnocráticas da EFA. Pensam que a social-democracia deve

expurgar do seu seio qualquer tipo de prática não democrática e continuam a exigir aos governos a promoção de políticas públicas, a descentralização dos processos e o assumir da sua responsabilidade social perante a carta de deveres negociada de forma participada. Esta responsabilidade deve assentar:

“(…) [n]uma oferta pública orientada para a prestação de serviços públicos de educação de adultos, conceptualizados como cidadãos, orientada para a transformação social e económica, para a igualdade e justiça social, conferindo relevo aos fenómenos associativos, comunitários, de organização de novos dispositivos e formas de intervenção, de novas agendas e objectivos, e de alternativas mais democráticas de governação” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 110).

Na perspectiva de Carlos A. Torres, a teoria crítica subjacente a este modelo preconiza que a educação de adultos deve assentar num argumento que pressupõe a seguinte lógica:

“1) por um lado, (...) é um instrumento fundamental de consolidação da cidadania (em oposição ao espírito de elite); 2) por outro lado, a educação básica constitui-se como um bem comum de todos os cidadãos; finalmente, (...) deveria ser provida pelo Estado como parte das suas políticas assistenciais. Essas políticas ajudam a compartilhar a democracia” (2003: 62).

Neste sentido, a abordagem da EFA como um investimento em capital humano, oferece uma visão economicista, cuja argumentação deve ser submetida a uma insistente crítica. Naquela visão argumenta-se que a educação de adultos estimula o desenvolvimento económico de variadas formas, entre as quais podemos destacar: o aumento da produtividade dos recém alfabetizados e/ou educados e daqueles que com eles trabalham; expande a difusão de conhecimento generalista útil para qualquer indivíduo; estimula a demanda de aperfeiçoamento técnico e vocacional; funciona como um instrumento de selecção dos trabalhadores mais hábeis dando ênfase a incentivos económicos que premeiam o seu esforço.

O argumento económico defendido pelo modelo neoliberal pode, segundo Torres (2003: 62-63), ser refutado de várias formas. Por um lado, os benefícios económicos da EFA ainda não estão devidamente documentados. Há quem defenda, por exemplo, que a alfabetização é mais importante do ponto de vista cultural do que do económico. Por outro, existe a questão que se chama “doença da certificação”, que é devida ao excesso de certificados ou diplomas em educação nos países capitalistas, passando a conclusão dos cursos a não garantir os tão almejados aumentos

salariais e os empregadores passam a exigir critérios de selecção mais apertados que levam ao aumento das ofertas de credenciais. Por fim, o excesso de mão-de-obra faz com que a educação de adultos seja menos atractiva em termos de retorno económico. O que se tem verificado é que existe uma crescente disparidade entre os mecanismos de empregabilidade e os níveis de qualificação que são oferecidos por este sector educacional.

Em termos de EFA, a oferta pública, de acordo com esta perspectiva, situa-se muito aquém das necessidades para alcançar os valores de uma “pedagogia de inclusão”, na qual o adulto constitui o principal recurso para a sua própria educação e formação. Esta perspectiva vai de encontro à oposição estabelecida por Paulo Freire (1975: 99), entre uma educação “bancária” e uma educação “problematizadora”:

“Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de carácter autenticamente reflexivo, implica num constante acto de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte a sua inserção crítica na realidade.”

Ainda segundo este autor, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” (Freire, 2007: 91). Esta afirmação remete-nos para a necessidade de orientar a actividade educativa por uma opção vincadamente antropológica. Uma educação sem crença nos seres humanos não radica na esperança, a educação sem esperança poderá esvaziar a actividade educativa e poderá, igualmente, conduzir o educador a uma pedagogia vertical, fatalista e arrogante.

A educação que nos é proposta por Paulo Freire é uma educação para a decisão e para a responsabilidade política e social, o que equivale a uma ampliação da participação cívica e política necessária para que o indivíduo construa uma consciência crítica da realidade, a qual está mais de acordo com a perspectiva emancipatória radical-crítica que acabamos de analisar. Esta visão tem tanto de optimismo como de utópico, o que tem contribuído para a sua perda de influência perante a perspectiva individualista biográfica neoliberal sustentada num modelo reformista neoliberal, numa racionalidade económica e na emergência do paradigma da “educação contabil” (cf. Lima, 1997).

3.1.3. O modelo reformista neoliberal

Segundo Griffin (1999b), nos “modelos de reforma social neoliberal”, a ênfase colocada na aprendizagem é estratégica, pois dá-se uma deslocação da provisão da educação pelo Estado, ou seja, este desresponsabiliza-se desta área, imputando essa responsabilidade para o próprio indivíduo na procura e no resultado da sua própria aprendizagem. O conceito de educação é preterido em favor do de aprendizagem de incidência mais individualista, fragmentado e instrumental, o qual confere relevo a concepções mais funcionais e adaptativas de aprendizagem as quais “parecem ignorar que, em última instância, não há vida sem aprendizagem, incorrendo o risco de denegar a substantividade da vida ao longo da aprendizagem e de abandonar os objectivos de transformação da vida, individual e colectiva, em todas as suas dimensões” (Lima, 2007a: 19).

O Estado-Providência cede lugar às lógicas de mercado ou de “quase-mercado”, em que o seu papel é reduzido ao mínimo e a sociedade civil e o mercado vão adquirir mais protagonismo nas áreas sociais e educativas. Ao conferir à aprendizagem ao longo da vida um papel central a política de reforma social neoliberal vai contribuir para que a crise do Estado-Providência se acentue e que o papel do Estado mude, sendo esta mudança devidamente assinalada por Griffin (1999b: 432), na seguinte transcrição:

“Sinteticamente, a versão social-democrata continua a planear a aprendizagem ao longo da vida na forma de provisão educativa e treino como uma função do Estado. Por outro lado, a versão da reforma social vê a aprendizagem ao longo da vida como uma estratégia para a substituição de um modelo de provisão de educação por um modelo reflectindo a centralidade da aprendizagem na vida dos indivíduos e na cultura da própria sociedade. Tal modelo é, por isso, consistente com a política de afastamento do suporte do Estado a uma variedade de benefícios sociais e outros serviços de bem-estar (...)”.

Segundo este modelo, a ALV caracteriza-se por dar ênfase a uma ideia de escolha educacional, de acordo com as opções individuais mais típicas dos clientes e consumidores e com os seus estilos de vida e necessidades, responsabilizando-os por essas escolhas (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002). Neste quadro, a EFA tende a ser vista como uma mercadoria, passível de troca e comercialização, em que o seu potencial emancipatório tende a ser desprezado em favor de tendências vocacionalistas, das quais Roger Boshier (1985: 5) nos apresenta uma visão bastante

crítica e ácida, que traduziu na seguinte comparação: “Se a educação ao longo da vida era um instrumento para a democracia, a aprendizagem ao longo da vida está quase inteiramente preocupada com a caixa registadora”.

Em Portugal, a partir do início da década de 80, as políticas sociais e de educação vão ser recontextualizadas tornando-se parte daquilo que Licínio C. Lima (1996) designa por paradigma da “educação contábil”, o qual se caracteriza por “uma constelação de elementos diversos, tais como, a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle de qualidade e a aferição de eficácia e da eficiência nas organizações educativas, entre outras” (*Id. Ibid.*: 43).

Este paradigma é particularmente desfavorável às correntes de educação para a democracia e de construção da cidadania, que tinham vindo a ser revalorizados após a Revolução de 25 de Abril de 1974 e que estavam associadas a mudanças e práticas ensaiadas nos mais diversos locais e instituições, entre as quais podemos encontrar as escolas, as associações populares, comissões de moradores, sindicatos, projectos comunitários, etc. (cf. Lima, 2007a: 38). Inscreve-se num movimento mais geral que muitos investigadores do campo educativo procuraram caracterizar e criticar o qual valoriza sobretudo as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação, ou seja, faz parte de uma orientação política que evidencia uma alta capacidade de distinção entre a “educação que ‘conta’ e da educação que ‘não conta’, ou ‘conta menos’” (*Id. Ibid.*: 48). Como na perspectiva deste autor a educação de adultos entre nós sempre “contou” pouco, este paradigma veio contribuir para que este sector fosse desarticulado, fragmentado e desvalorizado ao longo dos últimos anos enquanto parte integrante das políticas sociais que deviam contribuir para o bem-comum.

Perante a defesa de uma lógica de mercado na qual a educação passa a ter um valor contável e na qual o indivíduo é perspectivado como um cliente e consumidor, os defensores das perspectivas gerencialistas⁶⁷ e neocientíficas preconizam para a educação a adopção de modos de

⁶⁷ O modelo gerencialista defende a aplicação de métodos e metodologias do sector privado, já implementadas e testadas, ao sector público. De acordo com Almerindo J. Afonso, “(...) uma das alterações que tem vindo a ser crescentemente discutida é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão de ‘tipo empresarial’, isto é, formas de gestão mais adequadas organizações industriais ou de serviços, as quais funcionam em economia de mercado e visam o lucro. Esta tendência, *gerencialista* ou *managerialista*, que adquire certas

organização e de gestão considerados típicos do sector privado e produtivo. Na óptica de Licínio C. Lima,

“Na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente” (2007a: 45).

O modelo gerencialista propõe a neutralidade da educação e respectiva orientação para o mercado de trabalho, a competitividade⁶⁸ económica e a aprendizagem individual, não privilegiando o aperfeiçoamento social. Neste sentido, a educação “é orientada muito mais para os consumidores (orientação de mercado) do que para o reforço dos cidadãos (orientação cívica)” (*Id. Ibid.*: 41).

O ensino superior será o primeiro a sofrer o efeito da privatização do que devia ser considerado uma política pública, abrindo as portas a um mercado da aprendizagem⁶⁹ em que os indivíduos como responsáveis pela sua própria formação vão procurar “consumir” conhecimento “empacotado e comercializado mundialmente” (Jarvis, 2000: 36), nesses mercados. Enquanto mercadoria negociável, o conhecimento “pode não ser rotulado de pacote de ensino, mas de aprendizagem, ou material de aprendizagem” (*Idem*), nomes que nos soam a todos como muito familiares. Valorizam-se as tecnologias estáveis e rotineiras, promove-se a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de “mercadorização” (Lima, 2007a).

De acordo com Peter Jarvis, uma das implicações do conceito de aprendizagem “é que se trata de um termo de consumo, sendo a ‘educação’ um conceito produtor” (2001: 20). As pessoas acreditam, ilusoriamente, que no “mercado do conhecimento” podem adquirir/aprender tudo o que

especificidades quando adoptada em instituições e serviços públicos do Estado, tem sido designada de *nova gestão pública*” (cf. *Jornal a Página da Educação*, ano 12, nº 126, Agosto/Setembro 2003, p. 21).

⁶⁸ Sobre a educação como competitividade económica o investigador Manuel Silva (2005: 11) refere o seguinte: “Evidentemente que a partir do momento em que as forças neoliberais, na tentativa de transformar em mercadoria tudo o que mexe na sociedade (que é, no fundo, aquilo que motiva os agentes económicos), e o reconhecimento de que a educação é também um bem que pode ser transformado em mercadoria, vista como uma vantagem competitiva numa sociedade também ela competitiva, começa-se a olhar para a educação com outros olhos. E este olhar também é produzido a partir do interior da escola, cujos actores são parte constitutiva das novas classes médias, que concebem a educação como uma importante vantagem competitiva.

⁶⁹ Como refere o filósofo francês Lyotard, J.-F. (1989), na sua obra *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa, Gradiva, p.104, num “contexto de mercantilização do saber, esta (...) questão significa frequentemente: é vendável?”.

sempre desejaram, não precisando para isso de frequentar a escola, podendo fazê-lo lendo livros, vendo televisão, ou ouvindo televisão, adquirindo cursos de auto-aprendizagem, entre outros. Consequentemente, “já não interessa saber como e onde as pessoas aprendem, desde que adquiram o conhecimento de que necessitam” (*Id. Ibid.*: 25). Estes mercados são cada vez mais globais e competitivos, pelo que as instituições educativas de âmbito público deixaram de deter o monopólio do fornecimento do conhecimento.

É a partir dos anos oitenta que surge num conjunto de países europeus, em que se inclui Portugal, uma nova tendência/concepção gerencialista e vocacionalista⁷⁰ de educação em que “as políticas educativas, nas suas metas de curto e médio prazo, assentam numa perspectiva em que crescentemente se torna visível a valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho (em vez de, por exemplo, o eixo educação-democracia)” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990). Neste sentido, as correntes vocacionalista visam orientar a oferta educativa para a preparação e qualificação da mão-de-obra, destacando o papel da formação profissional no desenvolvimento educativo dos cidadãos. Subjaz a esta visão instrumental da política educativa a ideia de que a formação e oferta de recursos humanos com qualificações adequadas são essenciais para a modernização da economia. A renovada ligação entre a escolaridade e a sua importância para o mercado de trabalho passa a dominar a preocupação da política educativa em que o mercado “se tornou rei e senhor”. Sobre esta nova tendência o investigador Peter Jarvis (2000: 40) teceu a seguinte reflexão crítica:

“O mercado da aprendizagem tornou-se um mercado global, com as instituições a procurarem vender as suas mercadorias pelo mundo fora. O sistema educativo é tão só um fornecedor no mercado da aprendizagem e, enquanto ele ainda tiver uma clientela estabelecida, haverá uma competição crescente para os negócios. Ele não é necessariamente o maior nem o melhor equipado para competir num mercado global de aprendizagem, potencialmente muito competitivo e lucrativo”.

Nos dois últimos decénios, tem-se vindo a assistir à passagem de um sistema de educação centrado na oferta pública e estatal para um sistema de aprendizagem baseado nos aprendentes e centrados nos percursos educativos e formativos com vista à empregabilidade e à adaptação destes percursos às “necessidades reais” dos indivíduos, esquecendo, portanto, a perspectiva mais humanista e emancipatória dos conceitos de educação progressiva e progressista.

⁷⁰ O conceito de vocacionalismo/vocacionalização tem vindo a ser entendido, principalmente a partir dos anos de 1980, como uma forma de regulação da educação ao serviço da produção, por um lado, e como um enfoque na preparação dos indivíduos para exercer ocupações específicas, mais do que para uma “vocação” ou para a vida adulta geral (Young, 1998, *in* Pires, 2005).

O que tem vindo a ganhar preponderância ao nível das políticas educativas tem sido a formação vocacional, a qual por sua vez, encerra uma noção de instrumentalização dos recursos humanos através das formações mais funcionais e pragmáticas, que visam um profissionalismo mais estrito, para além de dissimular uma desresponsabilização estatal que, num contexto global, pretende subjugar a educação às necessidades da economia. Na perspectiva de Licínio C. Lima (2003, 135), esta ideologia vocacionalista que se tem vindo a tornar dominante é

“(…) capaz de imputar boa parte da responsabilidade pelo desemprego ao sistema educativo e à ineficácia na produção das competências que considera relevantes, oculta os quadros de responsabilidade económica e gerencial que justificam o desemprego enquanto solução e que concebem os fenómenos de *downsizing* como estratégias de racionalização económica e de modernização empresarial”.

Em termos de EFA, a perspectiva neoliberal aponta para um leque variado de ofertas privadas que, pelas suas características estão mais vocacionadas para a adaptação e o ajustamento dos indivíduos às necessidades económicas e sociais das sociedades globais, do que a uma necessidade de conscientização do pensamento crítico, conforme o preconizado por Paulo Freire.

3.2. O contributo do Grupo de Trabalho para o desenvolvimento da EFA

O Grupo de Trabalho (GT), criado pelo Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro, emanado pela Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente, coordenado por Alberto Melo (e constituído ainda por Augusto Santos Silva, Ana Queirós, Luís Rothes, Lucília Alves e Mário Ribeiro), todos “especialistas independentes”, devia apresentar “um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos” que abrangeria: a) uma definição operacional deste sector; b) um balanço da situação; c) propostas de concretização e expansão a curto e médio prazo; d) proposta de um quadro de referência para um concurso nacional de projectos extra-escolares (cf. Melo, *et al*, 1998).

Tendo como ponto de partida para as suas reflexões a situação da população adulta portuguesa da época, relativamente a níveis de escolaridade, as qualificações e competências de

literacia, que a colocavam num contexto de “subdesenvolvimento educativo-cultural”, o que impedia Portugal de se transformar numa “sociedade de conhecimento”, os seus autores preconizam que um tal processo requeria “o lançamento de uma reforma algo radical de estruturas, financiamentos, métodos” (*Id. Ibid.*: 13), o que iria exigir que o Governo, e particularmente o ME, promovessem a EA como uma real prioridade das suas políticas educativas.

A EFA foi, com efeito, considerada um sistema educativo e de intervenção cívica “essencialmente vocacionado para a parceria” entre sectores ministeriais, entre os escalões central, regional e local da administração e da governação, e entre o público e o privado, entre escola e comunidade, entre docentes e outros agentes de intervenção comunitária, entre os que querem aprender e os que podem ensinar. A nível central, caberia assegurar uma certa normalização, através da definição de critérios de credenciação das entidades formadoras e de creditação, certificação de experiências profissionais e aprendizagens informais, entre outras.

Perante a emergência de movimentos, tais como a sociedade de informação, a globalização e a cultura da ciência e tecnologia, que vão alterar profundamente a sociedade e o mundo actual, o GT procurou desenvolver os seus esforços de acordo com a definição apresentada pela Declaração de Hamburgo sobre esta temática e que passamos a transcrever:

“Por Educação de Adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a realizar, simultaneamente, as suas próprias necessidades de formação. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática” (UNESCO, 1998: 7).

Deste ponto de vista, a EFA tornou-se um imperativo, tanto na comunidade como no local de trabalho, exigindo-se por parte de todos uma renovação permanente dos conhecimentos e das competências ao longo da vida. O grupo identificou necessidades de educação e formação nas seguintes áreas: formação inicial ou reconversão profissional; alfabetização; “formação para o usufruto do lazer entendido na tripla perspectiva de tempo de descanso, de recreio, enriquecimento cultural, criação artística, envolvimento cívico, etc. Esta perspectiva veio aumentar tanto as

necessidades como as possibilidades da EA” (Melo *et al.*, 1998: 28), ao nível do desenvolvimento local, formação social e pessoal, formação para o associativismo e formação para a juventude, “uma vez que parecem ser os processos decorrentes da EFA os mais adequados, não só pela idade já (ou próxima da) adulta, mas pelas dificuldades já evidenciadas pela escola para assegurar sozinha a formação para os contextos referidos” (*Id. Ibid.*: 31).

O Grupo de Trabalho considera, tal como a UNESCO (1998: 9), na Declaração de Hamburgo, que todas as entidades públicas e privadas devem colaborar entre si para “criar oportunidades de educação permanente, procurando o respectivo reconhecimento e certificação”. Na altura, perante os raros estudos que se tinham debruçado sobre a avaliação dos processos formativos em curso, o grupo identificou uma série de problemas dos quais se podem destacar os seguintes:

“(…) dificuldade em envolver os grupos mais fragilizados, mantendo-se um peso acentuado dos jovens recentemente excluídos do sistema regular; esgotamento relativamente rápido da capacidade de expansão dos ciclos de formação que contam já alguns anos de existência; índices de desistência elevados; baixas taxas de sucesso e elevados custos de formação; clara dificuldade dos formandos em prosseguirem os estudos e em verem reflectida a formação nas suas condições laborais; dificuldades, por motivos vários, em construir espaços formativos adequados e lógicas de formação claramente vocacionadas para os adultos, demarcadas do ensino regular; falta de adequação do sistema de unidades capitalizáveis às características do público preferencialmente os jovens oriundos do insucesso, questionando-se o regime de frequência, o sistema de avaliação e funcionamento deste sistema baseado em processo de autoformação” (Melo *et al.*, 1998: 37).

Neste sentido, perante o diagnóstico apresentado, foram prescritas as seguintes medidas políticas a serem implementadas: transformar as condições de funcionamento do ensino recorrente; avançar com iniciativas de flexibilização curricular; descolarizar a formação e criar sistemas eficazes de certificação de competências já adquiridas pelos adultos, sendo esta última, apenas uma das dimensões desta indispensável descolarização.

Da síntese das recomendações apresentadas para o desenvolvimento de um sistema EFA em Portugal, podemos destacar entre outras, a proposta de lançamento de um Programa de Desenvolvimento da EFA, dinamizado pela “Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEAA)”, a ser criada futuramente, que seria responsável pela gestão de um “fundo de Desenvolvimento”, no qual assentaria o “Programa de Desenvolvimento da Educação de Adultos” proposto (Melo *et al.*:

52-53). Entre as missões a serem-lhe atribuídas podemos destacar a sua intervenção na alfabetização e literacia básica, na recuperação escolar, na promoção educativa, técnica, científica, cívica e artística, no apoio à intervenção cívica, à animação e ao desenvolvimento local, na formação de formadores, na produção de materiais pedagógicos, na cooperação e, finalmente, mas assumindo grande relevo, na preparação de “um quadro legislativo e regulamentar mais propício ao desenvolvimento de um sistema de EA coerente, flexível, autónomo e assente numa parceria aberta e criativa entre o Estado e a Sociedade Civil, designadamente no sector social solidário” (Melo *et al.*: 61).

Entre as propostas anteriormente referidas também se encontra a da definição e aplicação de um esquema nacional de balanço de competências pessoais e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagens. Para a implementação destas medidas deveria ser constituída – com base na estrutura prevista para a EFA, aos níveis central, regional e local - uma Rede de Centros de Balanço de Competências Pessoais, os futuros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), criados em 2000, e que no presente se designam como Centros Novas Oportunidades, abertos à generalidade da população adulta. Nestes centros devia “facultar-se a cada adulto a possibilidade de analisar as suas aptidões, competências pessoais e profissionais e motivações, tendo em vista uma melhor gestão dos seus próprios recursos e a orientação ou reorientação destes face a um futuro desejado” (*Id. Ibid.*: 54).

O seu desenvolvimento seria feito paralelamente à instalação de processos e estruturas de validação dos saberes e competências adquiridas. A validação, quer através de “creditação” ou de “certificação”, possibilitaria ao adulto a obtenção de créditos para poder prosseguir os seus estudos, bem como, a atribuição de certificados ou diplomas equivalentes aos do ensino regular. Pretendia-se a implementação de estratégias e metodologias de EFA já devidamente experienciadas em países da Comunidade Europeia, entre os quais a Irlanda, o Reino Unido e particularmente a França, país pioneiro neste subsistema de educação e formação.

Do documento estratégia apresentado pelo GT, a grande medida inovadora a implementar, como se veio mais tarde a verificar, foi a da proposta de criação de uma estrutura exclusiva de EFA, a Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEA) (Melo *et al.*, 1998: 58-59), que teria a

incumbência de constituir uma Rede Nacional de EFA que visaria, entre outros objectivos, assegurar a todos os adultos o acesso a estruturas que lhe permitiriam realizar um balanço quantificado de experiências de aprendizagem e um processo de orientação e aconselhamento pessoal conducente a uma eventual validação (creditação ou certificação) dos adquiridos pessoais e profissionais, respeitando

“(…) aquilo que se pede à educação e formação de adultos, hoje em dia, (que) é ter respostas adequadas à diversidade das situações e poder responder a grupos-alvo prioritários (...). E também respostas diversificadas, através do ensino à distância, de aprendizagens que se possam fazer em função do tipo de vida das pessoas, com momentos fortes quando há actividades, e momentos mais leves quando as pessoas estão muito ocupadas (...)” (Benavente, 1999: 6).

Neste documento era proposto que o Estado devia passar a assumir novas responsabilidades, definindo políticas, criando um sistema nacional de EFA, financiando, desenvolvendo parcerias e combinando uma “lógica de serviço público” com uma “lógica de programa”, tendo em atenção quatro dimensões principais de EFA: a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo de toda a vida e a educação para a cidadania. Estas quatro dimensões são cruzadas com as vias pública estatal, social solidária e privada de fim lucrativo. Deste cruzamento resultam competências que o Estado deverá ter em conta, como sejam: garantir uma oferta generalizada, acessível e gratuita no que diz respeito à formação de base (alfabetização e literacia) e formação recorrente; organizar respostas apropriadas à procura em educação e formação ao longo da vida; estabelecer parcerias com a via social solidária na formação de base e recorrente e apoiá-las numa base de credenciação e contratualização; contratualizar e credenciar previamente, na via social solidária, as entidades formadoras ou certificar posteriormente os participantes no que diz respeito à educação e formação ao longo da vida e à educação para a cidadania, já que esta última não deveria ser objecto de criação directa estatal (cf. Melo, *et al.*, 1998: 44-47; Lima, Afonso & Estevão, 1999: 34-35).

Em síntese, a instalação de uma “Rede de Centros de Balanço de Competências Pessoais” é a proposta que procuraremos dar mais atenção no nosso estudo.

3. 3. A articulação de esforços na Educação de Adultos: O Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

O Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Formação e Educação de Adultos (GMEFA) foi criado legalmente pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho, a partir do Plano Nacional de Emprego, Pilar I – “Melhorar a empregabilidade”, anteriormente aprovado pelo RCM n.º 59/98, de 06 de Maio, o qual constitui em termos estratégicos e programáticos o primeiro e grande suporte legal dos desenvolvimentos subsequentes da EFA em Portugal. Este é o momento a partir do qual educação e formação passarão a ser articulados terminologicamente (cf. Lima, 2007a: 93).

Constituído numa cooperação interministerial entre os ministérios da Educação (ME) e o do Trabalho e da Solidariedade (MTS), a partir do diagnóstico apresentado pelo GT, teve dois grandes objectivos que foram criar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e assentar os alicerces de uma nova oferta de educação e formação mais acessível, com maior flexibilidade e melhor adequação aos diferentes públicos e contextos. O GMEFA procurou ultrapassar as limitações do Grupo de Trabalho, constituído à data, apenas no âmbito do ME e, por isso, “ainda prisioneiro de uma concepção de adultos algo incompleta ou mesmo redutora, já que ‘A Educação de Adultos’ nas sociedades de hoje não pode e não deve esquecer ou deixar de fora as questões e críticas da empregabilidade, do emprego, do trabalho, da formação qualificante e de qualidade para todos” (Melo, Matos & Silva, 2001: 5).

Composto por funcionários destacados de ambos os ministérios, este grupo iniciou então a construção de um “terceiro sector” autónomo, que complementava, simultaneamente, o sistema escolar de cursos nocturnos e das acções de formação profissional – o “sistema EFA”, tão descolarizado quanto possível, mas capaz de assegurar a possibilidade de uma certificação oficial, assim como de mobilizar a participação, com entidades formadoras, de uma vasta gama de instituições (associações, empresas, autarquias, igrejas e, obviamente, estabelecimentos de ensino e centros de formação).

Do seu ponto de vista, as mudanças às quais se assistia na estrutura produtiva portuguesa que, anteriormente, não exigiam da generalidade dos trabalhadores competências especialmente diferenciadas, obrigavam a alterações importantes no modo de conhecer e de trabalhar de toda a população portuguesa, em particular do número abundante de adultos pobremente escolarizados e desmunidos de quaisquer qualificações. Assim, devido à insuficiência e à ineficácia das políticas de educação de adultos, a situação portuguesa exigia uma intervenção inovadora e eficaz (Melo, Matos & Silva, 2001: 19).

É neste contexto que se registam alterações relativamente ao conceito de educação de adultos que, entretanto, foi evacuado do discurso político e substituído pela educação e formação de adultos. Assim, entende-se por EFA “o conjunto das intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e iniciativas em curso no domínio da educação e formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade” (*Id. Ibid.*: 11).

O Grupo de Missão manteve-se em funcionamento mais seis meses do que o previsto. Foi sancionado por um diploma, aprovado pelo Conselho de Ministros de 09 de Junho de 1999, até à criação da ANEFA, com vista a assegurar a continuidade das iniciativas desenvolvidas e proceder à transição das respectivas incumbências para a nova Agência Nacional. Tal instituição, que se desejava promotora de um percurso educativo com currículos, níveis e certificação, que não fossem copiados do sistema escolar, acompanhados de reconhecimento e validação de competências adquiridas pelos adultos durante a vida, surge, finalmente, em Setembro de 1999, prevista para funcionar em regime de instalação durante dois anos (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro).

Em Portugal, as preocupações sobre a problemática do reconhecimento e validação das competências adquiridas em situações não-formais foram assumidas pelo GMEFA que envolveu um grupo de peritos num projecto de construção de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Creditação de Competências para as pessoas adultas, das quais resultou a elaboração de um Referencial de Competências-Chave (RCC) publicado em Março de 2000. Intimamente

relacionados com este RCC estão os Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA), implementados pela ANEFA, que vieram lançar um novo e pressionante desafio sobre o desenvolvimento dos processos de reconhecimento e da validação de competências adquiridas em situações não-formais, quer em situações da vida quotidiana quer ao nível das experiências formativas e profissionalizantes, conciliadas numa visão integrada das pessoas em formação permanente, “na recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar” (Canário, 1999: 94).

Com a implementação destas medidas tentava-se ultrapassar o reducionismo a que esteve sujeito durante muito tempo o campo da EFA, ou seja, o estar limitado a dois grandes sectores de intervenção normalmente com muito pouco contacto entre si: o ensino recorrente e a formação profissional. Segundo Alberto Melo, cada um destas áreas tinha “as suas lógicas, as suas instituições, etc. O adulto tinha que ir fazer o que tinha a fazer, no aspecto escolar, na escola, depois no aspecto do trabalho, tinha que ir para cursos e estruturas de formação profissional” (2007: 67). Foi, de certo modo, para tentar ultrapassar os inconvenientes deste dualismo e da necessidade de se revitalizar a e relançar a EFA em Portugal, que se conceberam os novos cursos de educação e formação de adulto, designados por Cursos EFA. Procurou-se criar estruturas “que abrissem ao adulto uma espécie de “balcão único” nestas matérias; processos e modalidades de educação e formação que não obrigassem as pessoas adultas a saltar entre estruturas e processos, com lógicas muito diferenciadas, mas assegurassem um processo integrado” (*Id. Ibid.*: 67-68). O adulto interessado em prosseguir um percurso educativo-formativo, depois de um interregno de vários anos, devia ver facilitada a aquisição e a promoção das suas competências, saberes e conhecimentos capazes de conduzir a uma validação e uma certificação duplas, tanto a nível da qualificação profissional, como de níveis e graus correspondentes ao ensino escolar.

De entre a diversa actividade que empreendeu, o Grupo de Missão solicitou à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho que elaborasse um estudo para a construção de um modelo institucional da futura Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), apresentado publicamente em Março de 1999 (cf. Lima, 2007b), o qual iremos analisar de seguida.

3.4. A proposta da Equipa da Universidade do Minho para a construção de um modelo institucional de uma Agência Nacional

Após a implementação há mais de três décadas do regime democrático em Portugal, a criação de uma estrutura, entendida como centro autónomo especializado para conferir unidade, visibilidade e coerência ao sector da EA, foi sendo elevada à categoria de problema central deste subsistema de educação.

Vista como essencial para a revitalização deste sector, esta estrutura a que ao longo dos anos foi sendo associada a designação de Instituto de Educação de Adultos foi sendo sucessivamente adiada e foi até à criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) considerada uma estrutura ausente (cf. Lima, Afonso & Estevão, 1999). Este adiamento durou quase duas décadas devido ao que a maioria dos investigadores do campo da EA considerou ser uma “crescente desresponsabilização do Estado e (...) ausência de medidas de coordenação, de mobilização e de apoio por parte da Administração Pública a tantas iniciativas promovidas pela sociedade civil, por movimentos cívicos, culturais e associativos” (*Id. Ibid.*: 28).

A solicitação do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (GMEFA), constituído no âmbito dos Ministérios da Educação (ME) e do Trabalho e Solidariedade (MTS), uma equipa da Universidade do Minho (constituído por Licínio C. Lima, Almerindo Janela Afonso e Carlos Vilar Estevão) realizou um estudo para a construção de um modelo institucional para aquela futura Agência, tendo-se baseado nos seguintes princípios “responsabilização do Estado e valorização do domínio público, descentralização e autonomia, representatividade e participação, direcção colegial, negociação e concertação” (*Id. Ibid.*: 14).

De acordo com os princípios referenciados, aqueles investigadores configuraram uma Agência Nacional que se deveria ir construindo de baixo para cima ou das periferias para o centro, para se evitar o efeito de “lisbonificação” (*Id. Ibid.*: 23), e procuraram realçar o carácter iminentemente político e/ou a politicidade daquilo que estava em causa, ou seja, a relevância da

EFA para o desenvolvimento do país. Tendo em consideração a natureza e os objectivos propostos para a sua constituição, esta Agência seria

“(…) um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com atribuições nas áreas da promoção, do financiamento, do acompanhamento e avaliação, da validação e certificação, da investigação e difusão, de programas e de projectos de educação e formação de adultos, designadamente nos domínios da alfabetização e literacia básica, do ensino recorrente, da promoção educativa e da formação para o trabalho numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, da intervenção cívica, da animação socioeducativa e do desenvolvimento comunitário” (Lima, Afonso & Estevão, 1999: 58).

Esta estrutura constituir-se-ia como um organismo especializado e responsável pelo subsistema de EFA em Portugal, e teria como principais atribuições o desenvolvimento de uma política de educação e formação de adultos, a promoção e a realização da articulação estratégica com diferentes parceiros públicos e do terceiro sector, visando a elaboração de planos locais de EFA, desempenhando igualmente um papel activo no estudo e na definição de medidas políticas e de planos locais de desenvolvimento deste sector, como na realização ou na promoção de programas e projectos, financiando ou co-financiando os que fossem aprovados, sendo a respectiva execução acompanhada e avaliada pela Agência. Entre as suas atribuições também podemos encontrar: a promoção e divulgação de pesquisas de investigação nesta área; o desenvolvimento de recursos pedagógicos como modelos, metodologias e materiais; a constituição e gestão de um fundo financeiro de apoio às diferentes acções; a criação de um serviço central de creditação e registo das diversas entidades envolvidas, assim como de um sistema de validação formal de saberes e competências adquiridos nas mais diversas circunstâncias de vida dos adultos; a constituição, coordenação e animação de uma rede nacional de organizadores locais EFA, o mais diversificada e alargada possível, acautelando a formação de formadores; a cooperação ou a promoção de projectos para as comunidades portuguesas de emigrantes e para as comunidades de imigrantes a residir no nosso país, bem como aos países da CPLP – Comunidades dos Países de Língua Portuguesa; a realização e o apoio à concretização de diferentes reuniões científicas, seminários, colóquios, congressos, como também às edições de trabalhos científicos e pedagógicos no âmbito da EFA (cf. Lima, Afonso & Estevão, 1999: 59-61).

Na síntese que elaboraram do “Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos” e de outros documentos internos produzidos pelo Grupo de Missão até à

altura do seu estudo, esta equipa considerou que, “enquanto fenómeno social, a educação de adultos poderia ser mais extensiva e intensivamente analisada, designadamente quanto às funções sociais que cumpre, aos valores que estruturam quer as opções políticas relativas a este sector quer as propostas de funcionamento de um sistema nacional de educação e formação de adultos” (Lima, Afonso & Estevão, 1999: 39).

Perante o diagnóstico feito à situação portuguesa pelo GT e face à natureza de algumas funções que um sistema nacional de EFA deve cumprir, concluíram que é legítimo pensar-se que a tónica escolarizante talvez venha a perdurar, ou até a reforçar-se, tal como o seu pendor “carenalista” e “ortopédico” (*Id. Ibid.*: 39). Consideram, igualmente, que há que contar com leituras do Documento de Estratégia mais “gestionárias” ou subordinadas a um modelo de “necessidades do mercado”, em detrimento de uma verdadeira oferta pública de EFA ou de um apagamento da responsabilidade do Estado neste campo, já que a delimitação de fronteiras quanto ao seu papel em relação a algumas das valências da futura Agência, surgiram com alguma ambiguidade. Quanto aos diferentes cenários ou modelos apresentados estes não se excluem mutuamente, “podendo articular-se em configurações híbridas” (Lima, Afonso & Estevão, 1999: 51). Consideraram como injustificada a criação de uma ANEFA “que apenas viesse a actuar como indutora indirecta, ou simples instância de financiamento e reconhecimento de acções, programas e projectos, exclusivamente originados na sociedade civil”; mas, por outro lado, rejeitavam igualmente a criação de uma estrutura

“que se propusesse controlar, enquadrar ou tutelar todas as iniciativas estatais e não-estatais neste domínio, desvalorizando as imensas potencialidades e virtualidades dos processos de desenvolvimentos individuais e colectivos radicados na autonomia dos novos movimentos sociais ou impulsionados pelo livre e criativo exercício da cidadania” (*Id. Ibid.*: 50).

Da análise feita à proposta apresentada por esta equipa pensamos poder concluir que o conceito central que nela prevalece é o de educação permanente⁷¹ ou ao longo da vida, em virtude de conferir “centralidade à educação enquanto objecto de políticas e, portanto, à sua provisão, organização e regulação enquanto direito humano básico, responsabilizando o Estado pela garantia

⁷¹ Na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos o conceito de educação permanente é referenciado várias vezes como fazendo parte de “uma nova visão da educação segundo a qual a aprendizagem tem, efectivamente, lugar ao longo de toda a vida (§ 3 e 4) (UNESCO, 1998).

de condições de igualdade de oportunidades” (Lima, 2007: 102). Nessa proposta também podemos encontrar algumas das configurações políticas do Estado-Providência, bem como dos modelos de políticas sociais identificados por Colin Griffin (1999a, 1999b), mais propriamente do modelo social-democrata e do radical-critico, quando os seus autores partem do pressuposto que “ao Estado compete assumir políticas públicas e estratégias de desenvolvimento do sector, responsabilizando-se não só pela criação mas também pela manutenção de uma rede pública e de um programa de desenvolvimento que traduza o carácter prioritário da educação e formação de adultos na sociedade portuguesa” (Lima, Afonso & Estevão, 1999: 56).

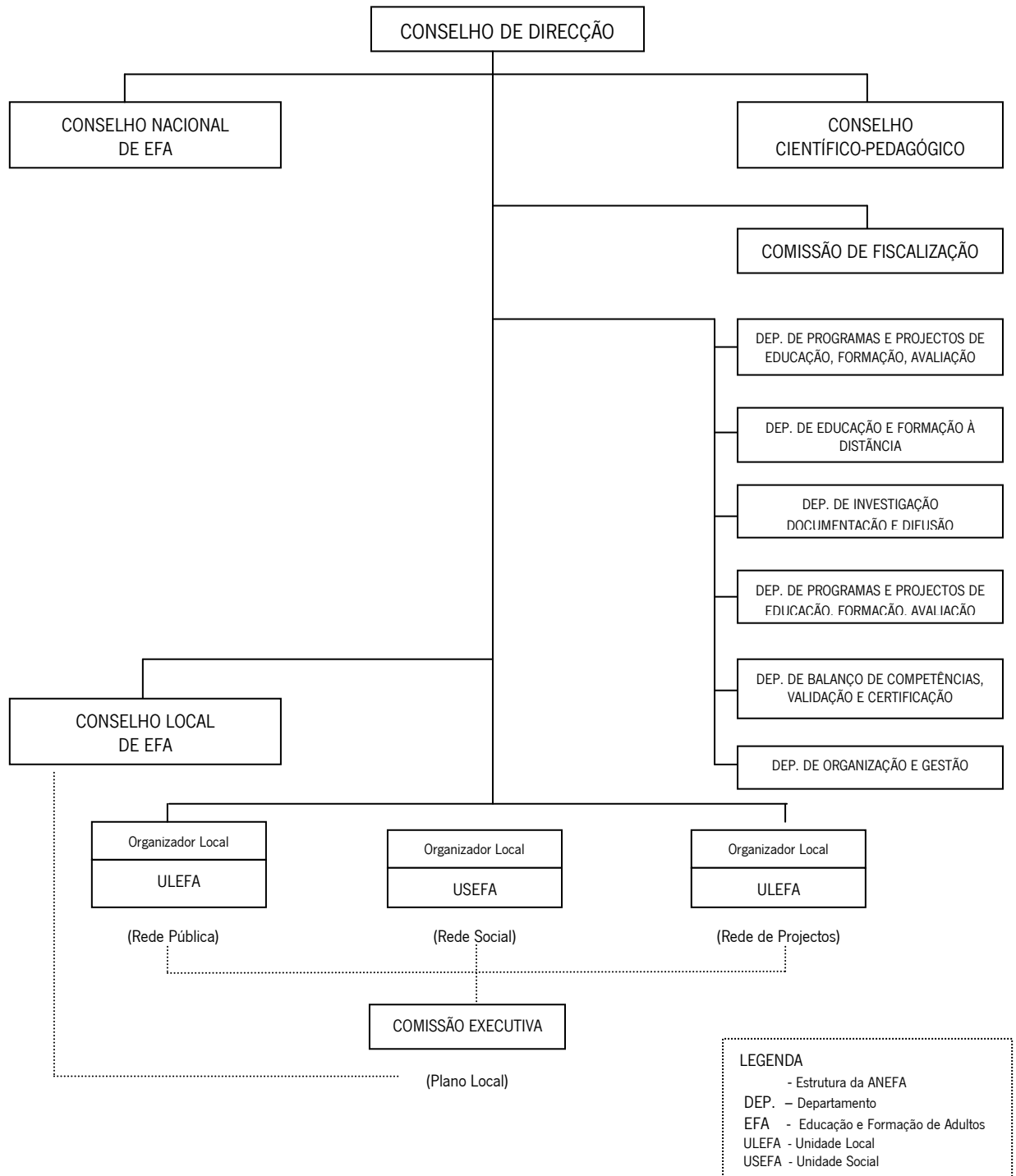
Os argumentos que reforçam a nossa ilação são, entre outros, a “responsabilização do Estado e a valorização do domínio público”, a exigência de “adequadas formas de representatividade democrática”, a “responsabilização solidária entre os seus membros”, incompatível com tendências autocráticas e gerencialistas, a descentralização das políticas educativas e a sua articulação estratégica com as autarquias e o “desenvolvimento de políticas integradas numa lógica de educação permanente”, com o seu carácter eminentemente político (cf. Lima, Afonso & Estevão, 1999: 50-57). As propostas apresentadas neste estudo têm de enfrentar a situação híbrida das políticas públicas e sociais que tendiam a adquirir uma certa supremacia. Esse período é caracterizado por Licínio C. Lima (2001: 50) da seguinte forma:

“A educação de adultos viveria em Portugal, entre 1985 e 1995, uma situação híbrida, de transição, em que os modelos de políticas sociais de tipo Estado-Providência (até então simplesmente emergentes) e também de tipo crítico (ainda com manifestações pontuais) ficavam progressivamente para trás, ou mais apagados, face ao crescente protagonismo de orientações mais inspiradas no modelo reformista do Estado-Providência, de feição neoliberal”.

Em suma, a partir dos contributos dos diversos Grupos de Estudo e de Trabalho, estavam reunidas as condições objectivas para a criação duma estrutura, específica e autónoma, de desenvolvimento e coordenação da EFA em Portugal, sucessivamente concebida, prefigurada e organizada consoante os momentos políticos e os marcos jurídicos socioeducativos, mas nunca oficializada, e da qual pode ser traçado o seu longo historial de uma “estrutura ausente” (cf. Lima, Afonso & Estevão, 1999). O organigrama proposto para esta agência nacional, que a seguir se apresenta, permite-nos concluir que esta teria uma estrutura descentralizada dando voz à sociedade civil e aos organismos locais, que contactam mais directamente com os destinatários das acções

educativas e formativas por ela promovidas, ou seja, os adultos “pouco escolarizados” (Cavaco, 2007).

Organigrama 1 - Proposta da Equipa da Universidade do Minho para a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)



3.5. A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

Sucedendo ao GMEFA, e após um longo e paciente trabalho de negociação entre os dois ministérios envolvidos, o ME e o MTS, é criada pelo Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, a ANEFA⁷², concebida como um instituto público (autónomo em termos científicos, técnicos e administrativos) mas sob a tutela e superintendência dos dois ministérios. Era constituída por uma estrutura central e por equipas de responsáveis regionais e de organizadores territoriais. No seu Conselho Consultivo, composto de vinte e três elementos, previu-se um lugar importante para os parceiros sociais, as organizações cívicas solidárias e também a entidades de natureza privada envolvidas na educação e formação de adultos, ou cujo mérito científico e pedagógico fosse geralmente reconhecido a nível nacional. Em entrevista à Revista *Saber Mais*, Ana Benavente considerou que, se esta agência conseguisse desenvolver eficazmente os seus objectivos, estaria a prestar um serviço indispensável à democracia, salientando que

“(...) esse projecto significa passar a barreira do som! Queremos reconhecer a cada adulto o direito a ver formalmente validados os seus saberes, o que significa um grande esforço prévio para definir as competências que são necessárias para o 6º ano, o 9º ano, o ensino secundário. (...) Aquilo que se pede à educação e formação de adultos, hoje em dia, é ter respostas adequadas à diversidade de situações e poder responder a grupos-alvo prioritários (...). Tudo isto é realmente um grande desafio, sobretudo se tivermos em conta que, segundo a nossa concepção de educação e formação de adultos, em todas as instituições, em todos os espaços sociais, desde as autarquias, às empresas, às associações culturais, recreativas, de carácter educativo, pode e deve haver essa oferta. (...) Portanto, entendemos esta Agência não como um organismo que vem criar novas formas de organização, mas que vem, sobretudo, animar, incentivar, coordenar aquilo que corresponderá cada vez mais, a uma dinâmica social” (Benavente, 1999: 5-6).

Esta Agência Nacional inscreve-se numa política de EFA que visa, em simultâneo, rectificar um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro, assegurando respostas que permitam o reforço das condições de acesso de adultos, pouco escolarizados e pouco qualificados profissionalmente, a uma educação permanente ou ao longo da vida, como condição de uma participação plena na tão almejada sociedade do conhecimento. No documento que presidiu à sua

⁷² O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), já projectava em finais da década de 70 a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos “usufruindo da maior autonomia financeira e administrativa, de estruturas flexíveis e descentralizadas” (PNAEBA, 1979: 109).

criação é explicitamente aceite a definição de EA contida na Declaração de Hamburgo, acrescentando-se, no respectivo Preâmbulo, que:

“Uma política que vise, em simultâneo corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro deve assegurar respostas eficazes e adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social, através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que asseguram a transição para a sociedade de conhecimento”.

Mais adiante no mesmo documento é prescrita a política de EFA que deve ser seguida por esta Agência, que deve tentar conciliar uma “lógica de serviço público” orientada para apoiar as iniciativas das entidades públicas, com uma “lógica de programa” mais orientada para apoiar as iniciativas da sociedade civil:

“Nesta óptica, a estratégia para a educação e formação de adultos deve combinar uma lógica de serviço público e uma lógica de programa, que se traduza no estímulo e apoio à iniciativa e à responsabilidade individual e de grupos, no sentido de uma maior capacitação crescente das pessoas e das comunidades, privilegiando para isso a dimensão local e regional e mobilizando a sociedade civil. Assim, a acção a desenvolver deve dar visibilidade e substância a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa”.

Na tomada de posse da Comissão Instaladora da ANEFA, realizada em 17 de Abril de 2000, Márcia Trigo, presidente desta Comissão Instaladora, falando em seu nome e dos vogais, definiu bem o espírito desta agência, assinalando na conclusão do seu discurso o seguinte: “Contamos com a colaboração e o apoio de todos para ultrapassar e demonstrar que, em Portugal, ser adulto pouco qualificado e escolarizado não é nem fado nem destino, face ao capital de conhecimento de que o país dispõe e que é urgente continuar a mobilizar e operacionalizar. Este é o nosso compromisso público” (Revista Saber Mais, n.º 5, 2000: 32).

Nos termos do artigo 4.º do Decreto-Lei, são atribuições da ANEFA: (i) desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativa específicos para a EFA, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio; (ii) promover programas e projectos em diferentes sectores da EFA, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-

programa; (iii) apoiar projectos e iniciativas de EFA que se articulem com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino à distância e multimédia com acompanhamento presencial; (iv) promover a coordenação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de EFA, designadamente através da formalização de parcerias territoriais; (v) construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional; (vi) realizar estudos e promover a investigação no domínio da EFA, bem como apoiar a formação especializada dos formadores e outros agentes de intervenção sócio-educativa; (vii) motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; (viii) colaborar em projectos de cooperação em domínios da EFA dirigidos às comunidades portuguesas de emigrantes, às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.

Cabe a esta instituição⁷³ promover a articulação entre entidades públicas, privadas e de carácter social a nível central, regional e local, dinamizando programas e projectos com características inovadoras conducentes a melhores níveis de educação e formação, bem como à certificação escolar e profissional daqueles que a não possuem. Para Simone Araújo (2000: 41), que fez parte da equipa da ANEFA, esta agência «constitui-se como um projecto em construção a partir de três pilares fundamentais: a educação, a formação profissional e, ambas, ao serviço dos adultos menos escolarizados e menos qualificados».

Durante os seus primeiros anos, a ANEFA deveria centrar o seu Plano de Actividades em torno de três grandes eixos: a motivação das pessoas adultas para a procura de EFA; a adequação e a diversificação da oferta; a formação dos agentes de EFA.

O lançamento de uma campanha de sensibilização contra a “cultura anticultura”, bastante enraizada na nossa população, era algo de essencial para atrair os públicos adultos. A campanha devia sublinhar a necessidade de adquirir constantemente velhos e novos saberes e competências, bem como fazer passar a ideia de que estes saberes só se adquirem mediante um esforço pessoal,

⁷³ É de salientar que esta Agência Nacional é criada com menos competências do que o previsto e projectado pelo estudo elaborado pela Equipa da Universidade do Minho, concluído em 31 de Janeiro de 1999. Este aspecto irá ser mais aprofundado no item seguinte.

regular e estruturado, de formação. Uma tal sensibilização devia ser feita pelo recurso a slogans do tipo “saber mais para viver melhor” ou até expressões-choque do tipo “a ignorância pode matar”. Esta campanha deveria ser continuada ao longo dos anos, pelo menos entre 1996 e 2006, abordando prioridades temáticas diferenciadas, mas sempre com o objectivo de consciencializar os adultos para a necessidade actual de se viver uma vida bem vivida. A mensagem basilar acentuaria que a formação ao longo da vida e em todos os domínios da vida não é apenas um direito, mas também um dever pessoal.

Constituíam objectivos gerais e específicos do Programa a executar pela ANEFA (e inicialmente pelo Grupo de Missão), entre outros: 1) apoiar acções tendentes a estruturar, concretizar e reforçar a oferta de EFA para as pessoas adultas; 2) definir elencos de competências-chave, transversais e transferíveis; 3) assegurar o reconhecimento e a validação das competências adquiridas informalmente ou em contexto de trabalho; 4) desenvolver novos modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativa.

Para Luísa Veloso e Olívia Santos Silva (Parente, 2007: cap. 1, pp. 55-56), à ANEFA ficaria vinculada a concepção de várias medidas e iniciativas inovadoras no contexto português, a saber: (a) a circunscrição do seu público a indivíduos com idade superior a 18 anos⁷⁴; (b) a definição da abordagem pelas competências como matriz conceptual e organizativa nas diversas ofertas que iriam ser desenhadas; (c) a construção de um Referencial de Competências-Chave destinado ao 4º, 6º e 9º anos de escolaridade (níveis Básico 1, Básico 2/B2 e Básico 3/B3); (d) a construção de um sistema de reconhecimento de competências adquiridas em situações de trabalho e de vida e que se concretizaria numa rede nacional de centros de RVCC, constituída por entidades públicas e privadas, acreditadas pela ANEFA⁷⁵; (e) a concepção e implementação de cursos EFA⁷⁶, com dupla certificação escolar e profissional, consubstanciados numa estrutura curricular inovadora e cuja realização segue uma lógica de parceria institucional⁷⁷; (f) a concepção de acções de curta duração

⁷⁴ Esta limitação procurava ultrapassar o estado em que se encontrava o Ensino Recorrente, na medida em que este tinha conhecido um claro desvirtuamento dos seus destinatários, sendo maioritariamente frequentado por jovens entre os 15 e os 18 anos que tinham abandonado a escola com insucesso. Programas e metodologias pensadas para adultos estavam a ser utilizadas com jovens que precisavam de um tipo de oferta adequada à sua natureza e realidade concretas.

⁷⁵ Portaria n.º 1082-A/2001, DR 206, Série I-B, de 5 de Setembro.

⁷⁶ Despacho Conjunto n.º 1083/2000 do MTS e ME, DR 268, Série II, de 20 de Novembro e 650/2001 de 20 de Julho de 2001.

⁷⁷ A ANEFA incentivava a criação e fazia o acompanhamento dos cursos, ainda que estes fossem realizados por entidades parceiras, públicas ou privadas, que recorriam a financiamentos comunitários.

(50 horas), que se podem encadear em três graus de complexidade, designadas acções S@ber +, concebidas em domínios de desenvolvimento direccionados para a ALV e destinadas a todos os adultos, independentemente das suas habilitações escolares e profissionais; (g) a concepção dos clubes S@ber +, espaços comunitários de acolhimento, informação e orientação de adultos em busca de novas oportunidades educativas/formativas⁷⁸; (h) o lançamento do concurso S@ber +, um programa criado para premiar, incentivar e dar visibilidade a projectos de EA inovadores, assim como para estimular a criação de parcerias entre as entidades promotoras e a administração pública⁷⁹.

Através da iniciativa da ANEFA, o reconhecimento e validação de adquiridos tornou-se uma realidade em Portugal a partir de 1999, à semelhança de outros países como a França, o Reino Unido e a Irlanda, através da criação de um dispositivo capaz de avaliar os conhecimentos e as competências que os adultos realizaram nos vários domínios da sua actividade e interacção social, que serão objecto de uma avaliação e de um reconhecimento oficial. Este reconhecimento, segundo Alberto Melo (2003: 6-7), traduz-se numa validação formal: uma creditação (outorga créditos) que dá lugar a uma equivalência quer parcial (dispensa de uma parte do percurso formativo), quer total (certificação e outorga de um diploma oficial para todos os efeitos equivalente ao certificado escolar).

A certificação das competências dos adultos foi a preocupação central que resultou do debate realizado por centenas de especialistas de toda a Europa que se reuniu para discutir a EFA, na primeira Conferência Europeia sobre a Educação e Formação de Adultos na Europa – Competências-Chave para a Cidadania e Empregabilidade, realizada em Évora, de 25 a 27 de Junho de 2000, alguns meses depois da criação da ANEFA.

Os conferentes foram unânimes em concordar que “não há violência maior do que a ignorância” real ou simbólica, assumindo-se a ANEFA, enquanto projecto de EFA, como uma entidade que se manifesta contra esta violência real e simbólica, “sobretudo quando ela é

⁷⁸ Apesar do grande alcance da sua metodologia e da utilidade da sua missão, estes clubes não encontraram eco institucional e a sua implementação limitou-se a meras experiências pontuais.

⁷⁹ Embora lhe tivesse sido reconhecido um papel importante na dinamização deste sector, por razões financeiras este concurso apenas conheceu três edições.

consequência do não acesso à informação e ao conhecimento, que a literacia básica e tecnológica proporciona e potencia, ou tão-só consequência do não reconhecimento e certificação dessas competências, quando o adulto já as possui e utiliza no seu quotidiano pessoal e profissional” (Araújo, 2000: 45).

A concepção integrada de educação e formação de jovens e adultos⁸⁰ da responsabilidade do ME conduziu à extinção da ANEFA em 2002 (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro) e à criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), cuja acção transversal estava orientada para o desenvolvimento de mecanismos facilitadores da qualificação ao longo da vida, dos jovens e adultos, assumindo as funções e as competências da anterior instituição que lhe eram cometidas no âmbito da formação de adultos. Com a implementação desta nova estrutura as diversas valências e dimensões da educação de adultos vai passar a estar associada sob a designação genérica de “formação vocacional”, perdendo a sua autonomia e especificidade. A definição de políticas públicas neste sector vai mais uma vez ser adiada e o que resta da iniciativa estatal vai ser subordinado às lógicas da formação profissional e contínua (cf. Lima, 2007a).

3.5.1. A criação dos Cursos EFA e a implementação do Processo de RVCC

Antes da sua extinção, a ANEFA procedeu ao lançamento dos Cursos EFA em 17 de Abril de 2000, que são um exemplo significativo de actividades organizadas fora da escola, que integram educação (com equivalência escolar) e formação profissional e recorrem a uma metodologia de educação e formação “personalizada” onde se reconhecem competências prévias dos formandos (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002: 63). A promoção desta oferta integrada de educação e formação – Cursos EFA -, destinada a adultos pouco qualificados e sem a escolaridade básica obrigatória, no quadro de uma rede de cursos em observação, à qual será acrescida uma rede nacional da responsabilidade de diversas entidades públicas e privadas, foi implementada durante o ano de 2001. Esta estrutura foi igualmente responsável pela organização e desenvolvimento de acções de formação de curta duração – Acções S@bER + -, destinadas aos adultos que pretendiam aperfeiçoar competências em áreas de formação específicas.

⁸⁰ Esta questão está longe de ser consensual entre investigadores e activistas ou mesmo adoptada em instâncias como a UE ou a UNESCO.

Depois de se proceder a um estudo sobre o que se fazia noutros países, definiram-se as linhas orientadoras que deram origem ao actual sistema de RVCC, criado pela Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, tendo a DGFV assumido a continuidade do trabalho desenvolvido no seio do sistema referido. A construção da Rede Nacional de CRVCC baseou-se num Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos (cf. Alonso *et al.*, 2002), quadro orientador de todo o processo de balanço de competências pessoais e de validação de saberes e competências adquiridas. Este processo implicou, igualmente, a formação e enquadramento de profissionais especializados, a construção de instrumentos de registo de competências certificadas, a articulação com outras estruturas de acreditação e certificação e a divulgação dos serviços de RVCC junto da população portuguesa, de forma a operacionalizar a concepção de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas pelas pessoas adultas nos seus vários contextos de vida, baseado na demonstração de competências para a cidadania e empregabilidade. Este referencial de nível básico, que tem vindo a orientar o processo de RVCC, constitui igualmente a base do desenho curricular dos Cursos EFA, assente em competências-chave. Estes cursos pretendiam constituir uma oferta integrada de EFA, para adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados e sem a escolaridade básica obrigatória, organizados pela ANEFA no quadro de uma Rede de Referência (cf. ANEFA, 2002).

A certificação dos diversos níveis de formação dita de base (4, 6 e 9 anos de escolaridade) obtida nos CRVCC e nos Cursos EFA criados pela ANEFA, foi considerada uma inovação promissora em matéria de certificação e formação de competências. Nesta matéria, Portugal tem desempenhado um papel pioneiro⁸¹ principalmente no que concerne ao reconhecimento e certificação de competências equivalentes a um nível escolar. Os signatários da Petição ao Governo Português “Em defesa do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” consideraram o SNRVCC como um “sistema inovador, até à escala europeia” (Melo, Marques, Soares & Ribeiro, 2007). Numa reflexão sobre as novas vias da EFA, Alberto Melo e Olívia S. Silva (1999: 17), já admitiam que num futuro próximo as competências de domínios profissionais também poderiam vir a ser validadas e certificadas, permitindo a obtenção de níveis de formação profissional I, II ou III. Desta forma,

⁸¹ O investigador Luis Rothes (2007: 77) salienta, igualmente, o “carácter inovador do modelo de formação dos Cursos EFA”

“por vias das competências-chave e dentro de um contexto flexível e diferenciado que integra e combina processos de educação, formação e avaliação, poderão em breve, dar-se rápidos e importantes passos no sentido de uma sempre desejável articulação e unificação dos actuais sistemas de certificação, tanto o escolar como o profissional, tornando assim cada vez mais simples e transparente o processo de obtenção de diplomas por parte dos adultos portugueses”.

Aquando da implementação destas medidas de EFA pela ANEFA, já alguns estudiosos deste campo consideravam que a ênfase que se vinha a colocar na questão das qualificações e seu reconhecimento e certificação gerava diversas e significativas implicações. Apontavam que se tinha “indubitáveis virtualidades ao nível da facilitação do acesso à EFA e do incentivo à participação, nomeadamente pela atenção dada à pessoa adulta e ao seu capital de adquiridos e pela acrescida visibilidade dos resultados”, também era susceptível de comportar alguns riscos dos quais destacaram: (i) o risco de evolução para referenciais definidos em torno de competências muito delimitadas, os quais poderiam corresponder, em particular, às necessidades estritas do mundo empresarial; (ii) o risco da conseqüente desvalorização das formações/aprendizagens que não fossem qualificantes e/ou que não tivessem relação com as competências privilegiadas pelos referenciais pré-definidos pelo Referencial de Competências-Chave da ANEFA, que há época era composto por quatro áreas e organizado em três níveis (B1, B2 e B3), que para todos os efeitos legais, são equivalentes aos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002: 84-85).

Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) foram criados com o objectivo de promover os níveis de qualificação escolar dos adultos maiores de dezoito anos. Numa primeira fase foram seis as entidades que aderiram a este projecto, aceitando promover um CRVCC sob observação. Estava previsto que até 2006, no quadro do PRODEP III, esta rede fosse constituída por mais de 84 CRVCC, a um ritmo de 14 por ano, com excepção do ano de 2001 em que seriam criados 22 centros, de acordo com dois critérios fundamentais: densidade demográfica e dispersão geográfica (cf. ANEFA, 2002). Com a mudança da atitude política sobre o processo educação e formação e, como se veio a verificar, este número de centros foi largamente superado.

No final de 2001, a rede nacional de CRVCC abrangia vinte e duas entidades públicas e privadas de natureza diversa, que foram objecto de um processo de acreditação exigente e rigoroso. De facto, por todo o país abraçaram este processo de EFA, não só escolas do ME ou Centros de Formação Profissional do IEFP, como outras entidades da sociedade civil (associações empresariais, sindicatos, associações de desenvolvimento local ou regional e associações de município). Em 2004, a rede nacional contava já com setenta centros, nos quais cerca de 12 505 adultos tinham já obtido a respectiva certificação. Em finais de 2005, a rede já era constituída por 98 centros.

Apesar de não corresponder exactamente aquilo que se esperava de uma Agência Nacional na perspectiva de investigadores de renome no campo da EFA, a ANEFA viria a desenvolver um conjunto de acções com valor para este sector, de que se podem destacar, entre outras, os Cursos EFA, as iniciativas conducentes ao reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas fora do sistema de educação formal, as acções Saber Mais (S@ber +) e os diversos projectos editoriais.

Na opinião de Alberto Melo, as duas grandes inovações que podem ser atribuídas à ANEFA são os Cursos EFA e os Centros de RVCC, designados no presente como Centros Novas Oportunidades, os quais

“nasceram de práticas sociais, não foi nenhuma pessoa ou equipa genial que as inventou, nasceram daquilo que no terreno se tem vindo a fazer, de práticas pedagógicas em educação de adultos que se experimentaram no terreno, e, portanto, é preciso reconhecer isso. É preciso reconhecer essa sua génese, como é preciso reconhecer agora, na sua implementação e ‘mainstreaming’, que não podem afastar-se estes instrumentos, que já deram muito boa conta de si, das mãos dos agentes e das organizações que fazem educação e formação de adultos” (2007: 70).

Conclui afirmando que sente “(...) que em Portugal, cada vez que procuramos escolarizar, institucionalizar, travamos, empobrecemos, enfraquecemos a educação de adultos” (*Id. Ibid.*)

3.5.2. Críticas aos pressupostos legislativos e ao trabalho desenvolvido pela ANEFA

Em 2002, Alberto Melo, Licínio C. Lima e Mariana Almeida, três investigadores universitários do domínio da EFA, consideraram que as atribuições contempladas para a ANEFA, vigentes na legislação que a criou, apesar de, aparentemente, muito semelhantes na formulação e na linguagem utilizadas, estas diferiam substancialmente daquelas que genericamente haviam sido prefiguradas pelo Documento de Estratégia proposto pelo GT (Melo, *et al.*, 1998) e, também, daquelas que eram propostas no estudo realizado na Universidade do Minho (cf. Lima, Afonso & Estevão, 1999).

A primeira crítica resulta da diferença que se constatou existir entre as intenções políticas iniciais relativamente a esta entidade e a efectiva atribuição de competências claras para intervir activamente na definição e elaboração conjunta de uma política nacional global para o subsistema público da EFA, que de resto nunca foi realmente elaborada. Sendo assim, a ANEFA “decretada” assumia mais o perfil de uma “estrutura de competência” ao nível metodológico de apoio a iniciativas da sociedade civil, do que o de uma estrutura político-administrativa, capaz de englobar as competências acima referidas mas também várias outras não consideradas no Decreto-Lei que a criou. No confronto entre estes documentos podemos identificar diferenças de estatuto, de âmbito e de atribuições, com destaque para: (i) a ausência de qualquer referência à intervenção desta Agência na concepção, no estudo e na proposta de definição de políticas; (ii) a omissão da responsabilidade de constituir, coordenar e animar uma rede nacional de organizadores locais; (iii) a dissolução da responsabilidade na organização de uma oferta pública própria, alargada e diversificada; (iv) a falta de referências à constituição e gestão de um fundo financeiro de desenvolvimento e apoio a acções de EFA (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002: 117-118).

Na segunda crítica considera-se que a definição do campo de EFA, constante do Decreto-Lei é mais estreita, e que apesar da ANEFA se basear num esquema conceptual que remete com igual grau de valorização para a educação e para a formação de adultos, na prática as suas acções tenderiam a destacar a importância da formação em detrimento da EA nas suas diversas dimensões, entre as quais se podem destacar, por exemplo, a educação de base (a alfabetização e

a literacia), a educação para o mundo do trabalho, a intervenção cívica e a educação para a cidadania democrática, o ensino recorrente, a animação socioeducativa e o desenvolvimento local e comunitário. O diagnóstico feito há poucos anos num estudo sobre novas políticas de EFA, continua actual quando pressupõe que:

“Perante a diversidade e a magnitude dos desafios, e em certos casos das ameaças, com que se confrontam actualmente e se confrontarão num futuro próximo os cidadãos adultos, parece existir apenas um caminho possível que, não sendo seguro e certo, é porém indispensável, pois é o único que pode verdadeiramente fazer a diferença na busca de alternativas de melhoria das condições da nossa existência colectiva e individual: uma educação humanista, democrática e cidadã ao alcance da totalidade da população adulta” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 122)

Finalmente, consideraram que apesar da relevante acção desenvolvida pela ANEFA, nas áreas do reconhecimento, validação e certificação de competências e no desenvolvimento de novos Cursos EFA, que representaram uma tentativa inovadora de articulação entre formação de base e formação profissionalizante, esta acção ainda estava muito longe de cobrir todas as áreas acima referidas de EA, as quais ainda hoje continuam dispersas e fragmentadas, sem uma política clara e sem apoios, por parte das estruturas que entretanto foram sendo criadas pelos sucessivos governos até ao presente.

Quando fazemos um cotejo entre o objectivo, natureza e atribuições da ANEFA com os modelos de políticas sociais propostos por Colin Griffin (1999a, 1999b), podemos afirmar que há uma certa relação entre o seu conteúdo e as propostas do “modelo progressivo social-democrata”. Se no estudo da equipa da Universidade do Minho o conceito central era o de “educação permanente”, no documento que promulga a criação da ANEFA (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro), ganha protagonismo o conceito de “educação e formação ao longo da vida”, o qual se interliga melhor com o modelo de políticas sociais referido, que defende uma concepção de educação para todos, para a solidariedade e coesão social, a provisão pública de educação como serviço público, o direito ao trabalho e a cidadania democrática (cf. Afonso & Antunes, 2001; Melo, Lima & Almeida, 2002).

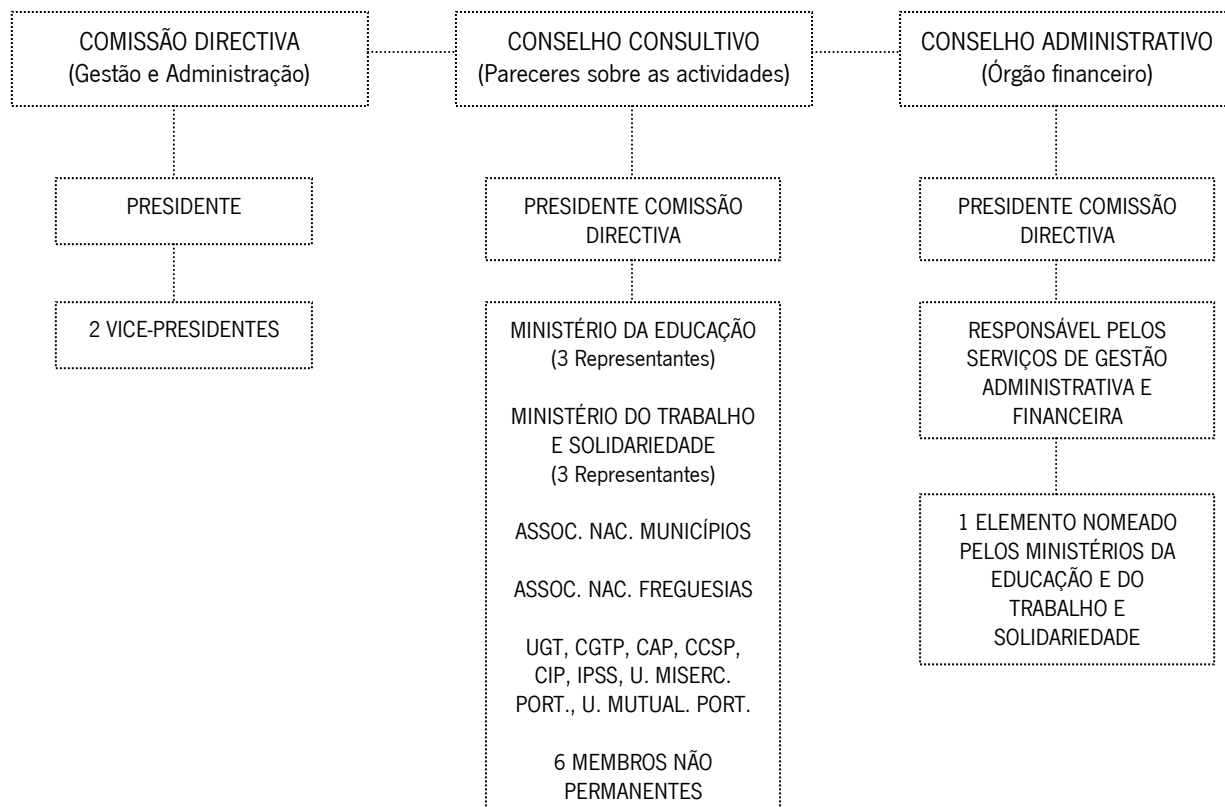
Neste modelo podemos encontrar configurações próprias do Estado-Providência, tais como, políticas que “garantam a igualdade de oportunidades” e que estimulem a “responsabilidade

individual e de grupos”. A referência à “sociedade do conhecimento” faz parte de uma política estratégica de provimento de oportunidades de aprendizagem, em que o Estado desempenha um papel forte, de acordo com o que defende a UNESCO, com articulação ao mercado, segundo o prescrito pela OCDE. A defesa da necessidade de adaptação à mudança devido aos desafios do determinismo tecnológico⁸², da globalização e da competitividade vai de encontro ao que se prescreve para a acção a desenvolver a qual “deve dar visibilidade e substância a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa” (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro). Neste sentido, podemos afirmar, que a configuração da ANEFA seguiu um modelo de tipo híbrido entre o “progressivo social-democrata” e o “reformista neoliberal” na medida em que esta assume um carácter centralizador, burocrático, mas também orientado para o mercado.

Entre as razões apontadas por Licínio C. Lima para a extinção da ANEFA, e que se relacionam com o modelo “reformista neoliberal”, podem destacar-se “as lógicas (...) de qualificação de recursos humanos, subordinadas à empregabilidade e à aquisição de competências para competir, [as quais] predominaram claramente sobre outras vertentes educativas que estavam presentes nos projectos iniciais da ANEFA” (2007a: 95). A sobreposição da “lógica de programa” à “lógica de serviço público”, bem como a subordinação à economia são, igualmente, dois factores que não se podem negligenciar. Ao decretar que a acção da educação e formação ao longo da vida se deve desenvolver numa “óptica da empregabilidade” e “da adaptabilidade”, abre-se caminho a uma subordinação da mesma às condições do mercado de trabalho e da lógica económica, o que revela o seu carácter híbrido.

⁸² De acordo com os deterministas tecnológicos, as tecnologias são consideradas como a principal causa das mudanças na sociedade e vistas como condição fundamental de sustentação do padrão da organização social. A tecnologia é a base da sociedade no passado, presente e até mesmo no futuro. As novas tecnologias transformam a sociedade em todos os níveis, inclusive institucional, social e individualmente. Para eles os factores humanos e sociais são vistos como secundários (cf. Karina Lima, 2001). Nesta linha de raciocínio, para Colin Griffin (1999a), uma das fontes que levou ao aparecimento do termo aprendizagem foi a mudança social e tecnológica. Nesse sentido, perante os avanços da tecnologia só teríamos uma única opção que é adaptarmo-nos para sobrevivermos. Assim, só uma política de aprendizagem ao longo da vida é viável.

Organigrama 2 - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)



Fonte: Elaborado a partir do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro

No organigrama acima apresentado, podemos verificar que esta Agência assume um carácter muito mais centralizado do que a proposta apresentada pela equipa da Universidade do Minho⁸³. Embora ao nível da actividade local e regional (artigo 17º) estivesse prevista a possibilidade de recrutamento de organizadores locais, de entre o pessoal afecto aos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social, para a “dinamização de iniciativas de educação e formação de adultos a nível local”, em todo o caso, “as estruturas locais próprias da ANEFA parecem inexistentes, e actualmente, é ainda reduzidíssimo o número de organizadores locais em efectividade de funções no terreno, tendo-se optado por conferir prioridade à acção de responsáveis

⁸³ (Cf. Lima, Afonso & Estevão, 1999).

regionais” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 119). A tónica para a centralização das políticas educativas estava dada e iria assumir no futuro um carácter ainda mais relevante.

Após a extinção da ANEFA que deu lugar a uma Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), continuou em causa a concepção de desenvolvimento de uma política global e de um sistema de nacional de EFA. Mais orientada para apoiar as iniciativas da sociedade civil deixou de fora o ensino recorrente e outras componentes importantíssimas deste subsector. Até ao presente, como se irá verificar de seguida, os diversos governos nunca apresentaram nos seus programas uma estrutura político-administrativa de concepção, estudo, desenvolvimento e avaliação de uma política pública, global e integrada de EFA a qual também não se pode encontrar nos objectivos, natureza e atribuições da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ).

Uma estratégia política nacional de relançamento da EFA exige, de acordo com a maioria dos investigadores no terreno, “um enquadramento político global, eventualmente uma verdadeira lei quadro para todo o sector, que defina com clareza as responsabilidades do Estado e o papel da administração pública, e que contemple modalidades de partilha dessas responsabilidades, e de correspondentes recursos necessários, entre o Estado e vários sectores da sociedade civil” (*Ibid.*: 125). Esta estratégia pública de desenvolvimento do sector deverá contemplar dimensões estruturantes consideradas essenciais e assentes nos seguintes pontos⁸⁴:

- (i) assegurar construção de uma oferta pública coerente, fortemente descentralizada, acessível e adequada para todas as pessoas adultas;
- (ii) apoiar de forma sistematizada, a partir de uma estrutura pública especializada em EFA, os projectos e processos educativos diversificados, com destaque para o movimento associativo, as iniciativas comunitárias e de auto-organização de cidadãos e grupos sociais;
- (iii) criar estruturas de proximidade capazes de motivar, informar e aconselhar os adultos sobre as variadas ofertas educativas-formativas disponíveis;

⁸⁴ Para o aprofundamento desta temática deverá consultar os seguintes referências bibliográficas: Melo, Lima & Almeida, (2002, 125-127); Melo *et al.* (1998: 49-64).

- (iv) impulsionar campanhas mediáticas de sensibilização, centradas sobre a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas adultas;
- (v) promover a operacionalização de um dispositivo, à escala nacional, de balanço de competências e reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens prévias, formais ou informais;
- (vi) estimular e facilitar o acesso a novos públicos e a grupos específicos com dificuldades de acesso às acções educativas-formativas (pessoas com deficiência, imigrantes, minorias étnicas, etc.), através da prestação de apoios diversificados (subsídio de transporte, de alimentação, benefícios fiscais, etc.);
- (vii) criar, a nível central, um serviço de acreditação e registo de entidades educativas públicas e privadas, autorizadas a organizar acções certificáveis de EFA;
- (viii) criar um estabelecimento de educação tendo como vocação exclusiva a aprendizagem de adultos assente em modalidades de ensino à distância com assistência presencial de proximidade (a Tele-Educação de Adultos);
- (ix) assegurar a formação inicial e contínua de profissionais da EFA, promovendo as condições necessárias para o reconhecimento do seu estatuto e definição da sua carreira;
- (x) promover a investigação, estudos e publicações em domínios da EFA;
- (xi) criar uma estrutura pública especializada em EFA.

As referidas dimensões estruturantes de uma política pública de EFA devem naturalmente articular-se de forma específica com o vastíssimo campo das actividades educativas e, em particular, com cada uma das áreas e modalidades que o integram, podendo ser destacadas, pela sua relevância, as seguintes: educação de base, alfabetização e literacia; acções educativas-

formativas de nível básico e secundário para adultos, que respeitem o princípio da dupla certificação, escolar e profissional; condições de trabalho para os estudantes adultos que acedem ao ensino superior através do regime de “maiores de 23 anos”; outros processos não-formais e informais de educação promovidos pelas variadas estruturas públicas e da sociedade civil (animação sociocultural, intervenção socioeducativa, associativismo, programas e acções de museus, bibliotecas, empresas, escolas, centros culturais, etc.) (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002).

Em suma, para Licínio C. Lima, antigo Presidente da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, apesar da lufada de ar fresco introduzida na EA com a criação da ANEFA, faltou-lhe “uma capacidade de decisão política muito mais ampla, com muitos mais meios financeiros e humanos” (Lobo, 2002). Foram estas “fragilidades” que na sua perspectiva estiveram na base da extinção desta ANEFA e da integração das suas valências na DGFV. Na altura em que se deu a extinção da ANEFA, na sua óptica (Lima, 2007b), esta já era uma estrutura caracterizada por um certo reducionismo do conceito de EA, piorando a situação a partir do momento em que é extinta e é integrada na DGFV. Esta Direcção-Geral já não tinha nada a ver com a EA, pelo contrário, tinha

“a ver com formação profissional, escolas profissionais, até de jovens se fala, não fala em educação de adultos em parte nenhuma, a palavra-chave é formação vocacional, que aliás não se sabe muito bem o que é, um neologismo, uma importação que não tem nada a ver com a tradição e com o sistema educativo português. Para os adultos não faz sentido nenhum” (*Ibid.*).

3.6. A Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e os Centros Novas Oportunidades

A Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ), foi legalmente criada pelo Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho, tendo como missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de RVCC.

Este instituto público absorveu o Instituto para a Qualificação Profissional e a DGFV, e teria a responsabilidade de regular o sistema de certificação profissional e educacional. Isso passava, por exemplo, pelo controlo dos Centros de RVCC actuais Centros Novas Oportunidades e respectiva

homologação de cursos. A sua intervenção visa assim, “de modo global e articulado, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo decisivamente para o exercício de uma cidadania plena, a competitividade das organizações e a empregabilidade” (cf. Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho).

Dependente do Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), e de acordo com aquele documento, dinamiza uma oferta integrada de educação e formação, destinada a públicos jovens e adultos, a ser desenvolvida no âmbito de uma rede nacional de entidades públicas e privadas, que deve combinar uma lógica de serviço público, com uma lógica de programa, assumindo o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), através da Rede de Centros de Formação, uma responsabilidade própria na execução de um conjunto de acções de EFA, particularmente no que se refere à respectiva componente profissionalizante (DGEC, 2007: 51).

A esta recém criada estrutura cabe-lhe promover uma estratégia que articule institucionalmente estes dois ministérios com responsabilidade na educação e formação profissional e a participação de entidades privadas, parceiros sociais e organizações da sociedade civil. Esta articulação deve ser reconhecida, na óptica de Joaquim Coimbra, “como uma condição indispensável ao sucesso” da Iniciativa Novas Oportunidades. É sabido como, no nosso país, “a tradicional postura de ambos – um mútuo voltar de costas – tem produzido impedimentos à abrangência (em termos de públicos-alvo), à eficácia e à eficiência das políticas públicas de educação-formação” (2007: 135). Compete-lhe, igualmente, a coordenação das políticas de educação e formação assegurando a coerência e a pertinência da oferta formativa orientada pelo objectivo da dupla certificação bem como a valorização dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências, considerados pilares fundamentais da estratégia de qualificação da população portuguesa e de promoção da aprendizagem ao longo da vida, protagonizadas, em particular, pela Iniciativa Novas Oportunidades (cf. Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho).

Segundo este normativo, o seu principal desígnio é o de promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população portuguesa. Na sua intervenção procurará, de

um modo global e articulado, melhorar a relevância e a qualidade da educação e formação profissional, contribuindo decisivamente para o exercício da cidadania plena, a competitividade das organizações e a empregabilidade. Das suas atribuições podem destacar-se, entre outras, as seguintes: (i) participação na definição da orientação estratégica das opções políticas e do regime legal relativos às ofertas de educação e formação de jovens e adultos e ao sistema de RVCC; (ii) coordenação, dinamização e gestão da oferta de educação e formação profissional de dupla certificação, destinada a jovens e adultos; (iii) mobilização da procura de novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, com vista a promover a elevação de níveis de qualificação escolar e profissional da população e facilitar a inserção, reinserção e mobilidade profissionais, no contexto do exercício de uma cidadania de participação; (iv) promoção com outras entidades da procura de integração de referenciais de qualificação orientados para a formação e para o reconhecimento de adquiridos, através da mobilização e articulação com a comunidade científica, o mundo empresarial e outras instituições, estruturas e serviços de educação e formação, de modo a assegurar a sua relevância face às necessidades das empresas e da economia; (v) desenvolvimento e gestão do sistema de RVCC escolares e profissionais, assegurando a coordenação da rede de Centros Novas Oportunidades bem como a monitorização e avaliação do Sistema, em estreita colaboração com as demais entidades, públicas e privadas, de formação e certificação; (vi) promoção do acesso qualificado ao mundo de trabalho (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho: artigo 3.º).

3.6.1. Críticas aos pressupostos legislativos e ao trabalho desenvolvido pela ANQ

Com a criação da ANQ, dá-se segundo Licínio C. Lima, um “maior esbatimento do papel do Estado na educação, a favor da lógica da prestação de serviços de educação mais ou menos organizados segundo regras de mercado” (2007c: 91). Neste sentido, a educação vai ficando para trás perante a insistência na formação (profissional e contínua, especialmente da população activa) e na sua maior capacidade de modernização e adaptação funcional à economia. O conceito central e/ou legislador que presidia às medidas políticas e práticas a serem implementadas ao nível da EFA, que para a equipa de Universidade do Minho, na nossa perspectiva era o de “educação permanente”, e que com a criação da ANEFA passou a ser o de “educação e formação ao longo da vida”, passa agora a ser o de “aprendizagem ao longo da vida”. Neste percurso a expressão que sai

vitoriosa é de acordo com este autor, “apenas uma parte da anterior: o sintagma ‘...ao longo da vida’, libertando o eixo paradigmático para outras opções consideradas mais pertinentes do que ‘educação...’, como vem sendo o caso de ‘formação’, de ‘aprendizagem’, de ‘qualificação’ e ou de ‘capacitação’ entre outras” (*Id. Ibid.*: 90).

Ao compararmos a proposta da ANQ com os modelos de políticas sociais propostos por Colin Griffin (1999a, 1999b), consideramos que o modelo mais marcante é o “progressivo social-democrata”, embora, mais uma vez, estejamos perante um modelo híbrido que inclui, igualmente, orientações e opções referenciáveis ao modelo “reformista neoliberal”. Como se pode fundamentar esta dupla “filiação”? Se, por um lado, se relaciona com o modelo “progressivo social-democrata” em que é dada relevância ao protagonismo do Estado e, pela sua natureza, a ANQ “é um instituto público integrado na administração indirecta do Estado” (cf. Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho), cuja missão e atribuição assentam na dinamização de políticas públicas e sociais articuladas com a afirmação de uma estratégia de oferta formativa de pendor escolarizante, que tem “por principal desígnio promover a generalização do nível secundário como qualificação da população portuguesa” contribuindo decisivamente para “exercício de uma cidadania plena (...) e de participação (...) e o acesso qualificado ao mundo do trabalho” (*Id. Ibid.*) Por outro lado, nesta proposta, também podemos encontrar alguns dos pressupostos do modelo “reformista neoliberal”, tais como, a visão da melhoria da educação e da formação profissional ligadas à “competitividade das organizações e da empregabilidade” subordinada às “necessidades das empresas e da economia” (*Id., Ibid.*). Perante o descrito a questão que se coloca é: será a ANQ capaz de gerir as tensões existentes e tem capacidade para promover a compatibilização entre objectivos e interesses frequentemente antagónicos? As dificuldades diagnosticadas levam-nos a considerar que esta é uma tarefa hercúlea ao nível da educação e formação, da qual não é possível prever um desfecho.

Para Licínio C. Lima, é necessário investir profundamente na EFA em várias áreas mas esta não pode estar entregue ao mercado. Crítica a posição daqueles que preconizam a despolitização da educação, direccionando-a para uma vertente tecnocrática e economicista, como se tem vindo a verificar em Portugal. Ao contrário daqueles que promovem a ideia de um novo lema pedagógico que consiste na defesa do “competir para progredir”, considera que no nosso país a EFA nunca terá a possibilidade de se afirmar sem políticas públicas e sem os apoios financeiros do Estado. O

conceito político, educativo e pedagógico que a rege já não é o da EA, na medida em que o próprio Governo deixou de se referir a ele tendo descartado as suas responsabilidades para o mercado e para a sociedade civil. Se estes conseguem resolver os problemas educacionais e formativos dos adultos então

“(…) não são precisas políticas públicas, não há que reivindicar financiamentos, a política estatal de facto abriu o caminho à sociedade civil e ao mercado. (...) Não diabolizo o mercado, o que digo é que a educação de adultos não pode estar entregue a ele. (...) o mercado da educação de adultos, funciona bem para os que podem pagar, para quem sabe o que precisa na sua formação contínua, na sua formação profissional, no seu *portfolio* de competências e em todas essas as estratégias hiperracionais de um cidadão consumidor de formação que sabe do que precisa e para onde vai” (Lima, 2007b).

Somos da opinião que o mercado da educação em Portugal, nunca foi autónomo, isto é, nunca conseguiu distanciar-se do poder do Estado, sendo a sua expressividade a nível nacional bastante reduzida. Centra-se essencialmente nas regiões do litoral, em particular nas zonas urbanas de Lisboa e do Porto. Estas instituições na sua maioria têm contratos de parceria com o poder estatal, subsistindo dos financiamentos que este lhes direcciona. Na linha deste raciocínio, Licínio C. Lima defende que para existir mercado teria de existir poder de compra e uma classe média com poder económico, o que não se verifica no nosso país com a sua sucessiva perda de poder reivindicativo e económico, o que contribui para o acentuar do fosso entre os ricos e os pobres. Para ele “o mercado na educação de adultos é uma insinuação do poder político. Assim como os apelos à sociedade civil que as políticas públicas fazem são retóricos. Não pode haver uma sociedade civil forte nesta área” (*Id. Ibid.*).

A crença no poder do mercado e da sociedade civil para resolver os problemas da EFA, presente nas propostas da ANQ, está relacionada com a emergência de uma atitude pedagoga ingénua que acredita que pela educação, pela escola, pelo pensamento educacional vamos transformar as coisas e mudar a sociedade e a economia. Acreditar que se apostarmos na formação profissional, na formação contínua, nas competências para competir, nas qualificações certas, se vai resolver os problemas da competitividade económica e da competitividade é na perspectiva deste investigador, um verdadeiro pedagogismo. Não é razoável subordinar a EFA às necessidades do mercado de trabalho e da economia porque não é essa a sua essência, o que é corroborado pela equipa coordenada por Roberto Carneiro (2007), que produziu o documento

intitulado “Avaliação *ex-ante* do Programa Operacional Temático para o Potencial Humano – Relatório”, quando afirma que “a educação não pode ser um instrumento ao serviço da economia”⁸⁵.

O Programa do XVII Governo Constitucional para vigorar no período de 2005-2009, no que concerne às políticas de EFA, concentra a sua aposta na elevação dos níveis de qualificação dos adultos pouco escolarizados de modo a que o país se torne mais competitivo. Para o actual governo socialista o enfoque das políticas educativas deve centrar-se na relação entre a educação e a economia.

De acordo com Licínio C. Lima (2007b), este programa não entende a EA como uma prioridade, porque considera que a formação profissional é a chave de todos os problemas. Contra o discurso oficial considera que a “formação profissional cabe dentro do conceito de educação de adultos e tem todas as vantagens em articular-se porque (...) só um projecto de educação de adultos conferiria sentido à formação profissional”.

Para transformar Portugal numa “moderna sociedade do conhecimento” (Presidência do Conselho de Ministros, 2005: 10), o Plano Tecnológico (PT) concebido como a peça central da política económica do governo socialista, preconiza a qualificação dos recursos humanos, como uma das medidas a serem implementadas para a desejada viragem no sistema educativo. Perante o défice de pessoas qualificadas no conjunto da sua população activa, a ALV foi orientada e focada para a superação desse défice de formação e qualificação.

O novo ímpeto a dar à EA passaria por “recuperar o impulso perdido desde a liquidação da ANEFA” (*Id. Ibid.*: 48), de modo a estender ao nível do ensino secundário os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas, de modo a aproveitar as sinergias existentes, a este respeito, na rede de escolas secundárias e profissionais, um recurso não negligenciável.

⁸⁵ Uma das conclusões extraídas pela equipa coordenada por Roberto Carneiro do relatório supracitado, acerca do eixo *Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida*, p. 172. Para mais informação ver Carneiro, R. (coord.) (2007).

A ênfase dada ao desenvolvimento dum estratégia assente na ALV visava prioritariamente a promoção da formação e qualificação dos activos. Por promoção da qualificação este governo entende o seguinte: (i) reconhecer e certificar as qualificações e as competências adquiridas pelos trabalhadores nas actividades profissionais que exercem ao longo da vida; (ii) criar um sistema de certificação profissional desburocratizado, que não crie barreiras desnecessárias ao emprego e à mobilidade profissional e que crie passagens tão fáceis quanto possível entre a educação formal, a formação profissional, as várias formas de trabalho e de emprego ao longo da vida; (iii) promover o acesso às formações tecnológicas que asseguram o emprego de qualificação elevada e facilitam a articulação entre estes empregos e o prosseguimento da educação de nível superior.

Só dando enfoque ao desenvolvimento dum estratégia assente na aprendizagem ao longo da vida é que se poderá, segundo a visão apresentada no programa do governo, superar dos graves atrasos no processo de qualificação dos portugueses, em que apenas 20% da população dos 25 aos 64 anos completou o 12º ano, contra 65% na média da OCDE. Apenas 9% da população na mesma faixa etária completou o nível superior, contra 24% da OCDE (Presidência do Conselho de Ministros, 2005: 20).

Com o objectivo de superar o défice das qualificações da população portuguesa, procurando vencer aquela que é apontada como uma das maiores debilidades dos nossos recursos humanos, foi criado o Programa Operacional Potencial Humano (POPH), que visa concretizar a agenda temática para o potencial humano inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), documento programático que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período de 2007-2013 (cf. POPH, 2007b). O desígnio estabelecido pelo QREN para o Tema Potencial Humano foi o seguinte:

“Potencial humano com prioridade para intervenções no âmbito do emprego privado e público, da educação e formação e da formação avançada, promovendo a mobilidade, a coesão social e a igualdade de género, num quadro de valorização e aprofundamento de uma envolvente estrutural propícia ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação” (POPH, 2007a: 6).

Este é um “programa multi-objectivo cujas orientações comunitárias vão no sentido de estimular o potencial de crescimento sustentado da economia portuguesa” (*Id. Ibid.:* 7), no quadro das prioridades que se transcrevem: (i) superar o défice estrutural de qualificação dos portugueses,

consagrando o nível secundário como referencial mínimo de qualificação, para todos; (ii) promover o conhecimento científico, a inovação e a modernização do tecido produtivo, alinhados com a prioridade de transformação do modelo produtivo nacional assente no reforço das actividades de maior valor acrescentado; (iii) estimular a criação e a qualidade do emprego, destacando a promoção do empreendedorismo e os mecanismos de transição para a vida activa; (iv) promover a igualdade de oportunidades, através do desenvolvimento de estratégias integradas e de base territorial para a inserção social de pessoas vulneráveis a trajectórias de exclusão social. Esta prioridade contempla a integração da igualdade de género como factor de coesão (cf. POPH, 2007a).

A vertente do programa que abrange o sector da EFA é o Eixo 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida, cujo principal objectivo visa reforço da qualificação a população adulta activa – empregada e desempregada. Este pilar tem, igualmente, como objectivos o desenvolvimento de competências críticas à modernização económica e empresarial, bem como contribuir para a adaptabilidade dos trabalhadores. Inserido na estratégia delineada no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades, que expressa a ambição de possibilitar aos adultos que já estão no mercado de trabalho sem terem completado o 9º ano ou o 12º ano de escolaridade, uma nova oportunidade.

Na Apresentação do Programa (POPH, 2007b: 13) foram elencados/referenciados os seguintes objectivos principais/gerais para este eixo: (i) elevar os níveis de qualificação dos activos - empregados e desempregados - assumindo o nível secundário como referencial de qualificação; (ii) alargar as possibilidades de acesso à formação por parte dos activos desempregados, através da modulação e do ajustamento das ofertas; (iii) garantir a capitalização das formações de curta duração, realizadas no quadro de um determinado percurso formativo, com vista à obtenção de uma qualificação correspondente a uma determinada saída profissional; (iv) expandir e consolidar o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências; (v) diversificar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de novas metodologias para a aprendizagem ao longo da vida; (vi) incrementar a Igualdade de Oportunidades para ambos os sexos.

Ao assumir o nível secundário como limiar de referência para a qualificação dos adultos, este programa respeita o consignado pela UE e pela OCDE, e proposto para o nosso país como prioridade política, de modo a que a produtividade da mão-de-obra possa ser incrementada. Para isso, propõe a criação de um sistema de recuperação efectiva dos níveis de qualificação da população adulta que exige a mobilização, adaptação e reforço dos vários instrumentos disponíveis. Destacam-se em particular o Sistema de RVCC, Formações Modulares Certificadas (facilitando a frequência por parte de adultos que se encontram a trabalhar) e os Cursos EFA. Estas duas últimas ofertas educativas-formativas são instrumentos essenciais para a prossecução dos objectivos deste pilar, “na medida em que visam o reforço ou a aquisição de competências escolares e profissionais dos adultos e poderão preencher percursos individuais de desenvolvimento de competências na sequência de processos de RVCC” (POPH, 2007a: 102).

No diagnóstico apresentado pela equipa coordenada por Roberto Carneiro (2007), presente no documento atrás mencionado, uma das conclusões apontadas é que a participação dos activos adultos em acções de qualificação (actualização, reconversão, reciclagem) é bastante escassa em Portugal, se comparada com outros países da UE. No Programa Operacional do Potencial Humano (POPH) não está bem claro como se vai tentar estimular

“(…) a motivação daqueles que, justamente, são portadores dos défices mais significativos de competências (ou até de adquiridos por reconhecer) e que, ainda assim, menos vantagens e benefícios entrevêem em investir em educação, sobretudo quando, como agora, se defende que o investimento (percebido como despesa sem retorno) deva acontecer durante toda a vida. Valorizar as competências que estão por reconhecer, validar e certificar é indubitavelmente um bom começo, mas não é o caminho todo (*Id. Ibid.*: 99).

No que diz respeito à base de fundamentação, os autores deste relatório, consideram que o discurso nacional dá lugar a uma justaposição quase perfeita ao discurso comunitário, na medida em que ambos se referem à EFA sob perspectivas economicistas fazendo-a refém de indicadores como competitividade e produtividade. Acham que “não deve defender-se a educação apenas e só porque se defende uma melhoria da situação económica dos países, mas também porque ela tem um muito importante impacto no desenvolvimento pessoal dos cidadãos, além de potenciar melhorias claras no desenvolvimento social das comunidades” (*Id. Ibid.*: 100).

A forma redutora como este programa concebe a ALV, é claramente divergente, por exemplo, da Comunicação da Comissão designada “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”. Este documento sinaliza justamente “a necessidade de uma definição mais lata (...), que não seja reduzida a uma visão puramente económica ou à educação de adultos. Além de colocar a ênfase na aprendizagem da pré-escolaridade à pós-reforma, a aprendizagem ao longo da vida deveria cobrir integralmente o espectro da aprendizagem formal, não formal e informal” (COM, 2001: 5). Assinala que os “princípios que regulam a aprendizagem ao longo da vida e orientam a sua execução eficaz colocam a tónica no papel central do aprendente, na importância da igualdade de oportunidades e na qualidade e pertinência das oportunidades de aprendizagem” (*Id. Ibid.: 5*). Em síntese, perspectiva-se a ALV como “toda a aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego (COM, 2001: 11). A valorização das aprendizagens informais não tem assumido no contexto político nacional e em particular no POPH, a relevância que assume no plano internacional. Ao deixar de fora os adultos reformados e pensionistas com baixos níveis de escolaridade, este programa está a privá-los do “direito de todos à educação”⁸⁶, o que contraria o espírito da educação de adultos.

Em suma, considerámos que o cerne da EFA não pode estar subjugado aos ditames da qualificação como sendo uma importante solução para o problema do desemprego, discurso que tem transparecido das posições governativas. A hipervalorização do impacto da EFA sobre a produtividade e o emprego, que tem sido apanágio do discurso dos governantes, deve ser temperada com a consideração dos importantes efeitos que a mesma produz sobre a participação cívica, a auto-estima e a procura activa de emprego.

No que tange a uma das apostas no âmbito da EA do XVII Governo Constitucional, o alargamento dos CNO e dos Cursos EFA de nível básico e secundário às escolas, Licínio C. Lima considera que a promoção feita pela ANQ de uma forma cada vez mais acentuada, implica correr fortíssimos riscos, na medida em que mais uma vez a EA se arrisca a ser fortemente escolarizada.

⁸⁶ Este direito está consignado nos artigos 73.º - “1. Todos têm direito à educação e à cultura” e 74.º - “1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” da Constituição da República Portuguesa, Revisão de 1997 (Texto Editora, 2001: 23).

A tendência é para estes cursos serem orientados não para a EA mas para uma determinada faixa dos adultos, os activos adultos e entre estes os activos desempregados. Ao implicá-los na recuperação do atraso de qualificações dos activos adultos, o poder político está a instrumentalizá-los. A política que vem sendo seguida, é na sua opinião, aquela que se rege pela ideia do “vamos qualificar, certificar rapidamente”, o que vem de encontro às críticas feitas por Fernanda Marques (2007) de que os CNO e os Cursos EFA têm sofrido uma pressão governamental para a produção de certificados.

A crítica mais acérrima que está a ser feita à política seguida por aquela Agência é a de que se está a promover o “facilitismo”. Na opinião de vários especialistas a EFA não se pode reduzir somente à vertente do reconhecimento de adquiridos e aos Cursos EFA. Mais uma vez é posta em causa a primazia da formação profissional e respectiva ligação ao emprego nesta área. Esta visão pragmática

“(…) de que uma boa formação profissional, uma boa escolarização, uma boa educação adaptada aos requisitos do mercado de trabalho resolveria os problemas é uma ilusão, é o verdadeiro facilitismo em educação, aqui é que a educação é facilitista, está a investir recursos, expectativas, quando se sabe que isso não é verdade, não é possível, não é a educação que cria postos de trabalho, não é a formação profissional que vai criá-los” (Lima, 2007b).

Deste ponto de vista, nas políticas e práticas educativas e formativas seguidas pela ANQ podemos encontrar orientações de subordinação parcial ao imperativo económico em que as instituições, estruturas e serviços de educação e formação devem procurar prover as “necessidades das empresas e da economia” (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho, artigo 3º, 2 f), numa lógica de adaptação ao mercado, ou mais apropriadamente, ao mercado de trabalho. As reformas em curso estão mais direccionadas para a aprendizagem do que para a educação⁸⁷, na medida em que a educação fica para trás face à insistência na formação (profissional e contínua, particularmente dos adultos activos) e na sua maior capacidade de modernização e adaptação funcional à economia. A deslocação da educação para a formação, mas também desta para aprendizagem, são fruto da implementação de uma visão estratégica e de política educativa em que se valoriza “a responsabilização individual, a racionalidade económica, o ‘ethos’ mercantil e a competitividade” (Lima, 2007c: 91). Segundo Licínio C. Lima, não se consegue compreender “por

⁸⁷ Segundo António Fragoso, a aprendizagem ao longo da vida numa versão mais aberta.

que é que a tónica é cada vez menos posta na educação e cada vez mais na formação e na aprendizagem – porque elas responsabilizam menos o Estado e as autoridades que têm que prover a educação” (2006a:17), mas na sua óptica, a EFA em Portugal nunca terá possibilidade de se consolidar sem políticas públicas e sem apoios financeiros do Estado (Lima, 2007b).

Ao tentar ajustar-se e adaptar-se funcionalmente ao serviço da economia e do mercado de trabalho, a educação ao longo da vida tem-se afastado da sua raiz humanista e crítica, para se afirmar sobretudo como formação e aprendizagem. Triunfa uma política educativa que concedeu grande protagonismo à “gestão de recursos humanos através de certas perspectivas predominantemente vocacionalistas e de formação profissional” (Lima, 2007a: 9) em que as expressões de “qualificação” e “capacitação” surgem como máximas político-educativas. Depois de se reconceptualizar como formação vocacional, ou como qualificação, os governos insistem em ignorar que,

“(…) o problema educativo português, herdado de décadas (e mesmo séculos) de descomprometimento das elites face à educação dos seus concidadãos, dificilmente poderia conhecer solução através da promoção de qualificações para a população activa. A formação vocacional ou profissional, por mais relevante que seja, é por si só incapaz de afrontar os problemas socioeducativos dos portugueses” (Lima, 2007c: 91).

O discurso político, na opinião de Licínio C. Lima, continua a insistir: “na ‘qualificação para o crescimento económico’, em [referir] que o nosso atraso resulta do insuficiente nível de qualificação da população portuguesa; em atribuir prioridade aos cursos técnicos e profissionais, dado o insuficiente número de cursos profissionalmente qualificantes” (*Id. Ibid.*: 92).

Duas outras críticas se podem apontar à missão da ANQ: em primeiro lugar, a conjugação entre “educação e formação profissional de jovens e adultos” (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho, artigo 3º, 1), a qual devia estar separada da EFA, pelos argumentos antes discutidos; a segunda, é que continuou a centralizar-se cada vez mais o âmbito de acção das instituições, estruturas e serviços deste subsistema de ensino.

A primeira das duas críticas supra referidas, remete-nos para uma reflexão sobre a deslocação do foco da EFA como educação para recuperar o “tempo perdido” para a concepção de

“direito de cidadania” (cf. Paiva, 2006), existindo a necessidade de esta se abrir e articular com a procura de um público cada vez mais heterogéneo, o dos jovens “cuja trajectória escolar anterior foi mal sucedida” (Haddad & Di Pieero, 2000). As ofertas educativas-formativas do sector da EFA têm sido demandadas por um público cada vez mais jovem que “não concluindo a escola regular, são ‘empurrados’ para o [ensino] nocturno (...). Alunos que ‘fracassaram’ de muitas formas – considerado o fracasso desde a indisciplina aos resultados processuais e finais causados pela desmotivação com as propostas pedagógicas – são ‘convidados’ à matrícula no nocturno” (*Id. Ibid.*: 536-537), num número cada vez mais preocupante. Assim, e de acordo com Luís Imaginário, é de todo razoável que nos preocupemos com todos aqueles que são considerados os

“(...) ‘danados da escola’ – os que nunca a frequentaram, porventura cada vez menos, mas ainda os que a abandonaram e abandonam precocemente sem quaisquer títulos, provavelmente cada vez mais numerosos –, proporcionar-lhes, dizia, uma ‘segunda [ou mais raramente primeira] oportunidade’, transformada, com razão, em ‘direito social’. (...) O que é uma coisa boa: na ALV, queiramo-lo ou não, todos estamos envolvidos, o que aliviará a aludida condição de ‘danados da escola’, já que ‘regressar à escola’, ou melhor, ‘voltar a ser aprendiz’, não envergonhará quem quer que seja” (2007: 5, parêntesis rectos do autor).

Na sua intervenção, no âmbito do Debate Nacional sobre a Educação, realizado em 2007, na área temática 2. Educação e Formação de Adultos, Luís Rothes opinou que um dos planos essenciais mas não exclusivo da afirmação da EFA, diz respeito “à necessidade de garantir aos adultos oportunidades de conseguirem diplomas escolares que não obtiveram em devido tempo, tanto através do reconhecimento e certificação das suas competências, como pela construção de percursos educativos que, por serem diferentes, possam ser bem sucedidos” (2007: 78). Condizente com esta visão, Isabel Gomes pensa que, no nosso país, “o Programa Novas Oportunidades vem desafiar, com as suas metas e ambições, a realidade do quotidiano formativo e as exigências do modelo EFA. Sob o discurso da ‘justiça social’, a recuperação das qualificações dos adultos, nomeadamente daqueles que foram mais penalizados pela história do acesso à educação (...) parece uma das medidas mais *sonoras*” (2007: 93). Esta “medida” encontra-se afiliada com o defendido por Alberto Melo (2003), sobre o reconhecimento e validação dos adquiridos/auto-aprendizagens levadas a cabo pelas pessoas adultas dentro dos seus contextos de vida e de trabalho, bem distantes dos sistemas formais de educação e formação profissional, ou seja, “os resultados desta auto-aprendizagem devem, pois, passar a ser reconhecidos e validados,

de uma maneira rigorosa e formal, e não só por razões de justiça social, como também por razões económicas, evitando desperdícios de tempo e de recursos públicos em formações redundantes”.

Para os investigadores Sérgio Haddad e Maria C. Di Pierro, e na senda das considerações que temos vindo a tecer sobre a educação/aprendizagem ao longo da vida, os desafios que se colocam à educação de jovens e adultos na realidade brasileira, mas concordantes com a portuguesa, seriam três: “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente” (2000: 122).

No atinente à segunda crítica, a centralização das estruturas do sector da EFA no nosso país, não é de hoje. No “Encontro de Educação e Formação de Adultos”, realizado em Dezembro de 2005 na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, da iniciativa da Associação O Direito de Aprender, várias foram as considerações e os prognósticos tecidos sobre necessidade de uma estrutura/instituição de intervenção na área da educação e formação de adultos. No final coube a Alberto Melo, como relator do Encontro, apresentar as conclusões e, uma delas, foi a defesa da recriação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Argumentou que se pretende de facto, uma estrutura específica, que realmente se considera necessária para revitalizar a área de EFA,

“(…) uma nova ANEFA, a quem se pediu um papel facilitador, considerando que a educação e formação de adultos não é fundamentalmente algo que necessite de um serviço central a ditar ordens e encomendas, mas precisa certamente de um serviço central, capaz de enquadrar, capaz de facilitar a criatividade social, a experimentação social, sempre em precariedade constante” (2006: 4).

Luís Rothes, animador do Eixo 2 – Contexto Escolar, deste Encontro, reafirmou que o campo da EFA necessita de uma agência pública central capaz de lhe provocar um novo impulso,

“(…) mas ou é uma agência estritamente ligada às questões da educação de adultos, ou é abafada pelas suas outras áreas de intervenção. Ou assume o papel de pensar novas soluções ou, então, vai tornar-se apenas em mais um dispositivo burocrático que só complica e que não facilita, de maneira nenhuma, o trabalho que desenvolvemos”.

Na comunicação que apresentou no Painel “Desenvolvimento da Aplicação de políticas de Educação/Formação”, no Seminário “Políticas de Educação/Formação: Estratégia e Práticas”, promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em 2007, Alberto Melo voltou a afirmar a necessidade de todas as entidades/instituições envolvidas na educação/formação de adultos trabalharem efectivamente em conjunto. As escolas e os centros de formação não se devem isolar ou tentar ser protagonistas isolados. Referiu que “o tempo da administração centralista, centralizadora, já lá vai” e que esta “situação de ‘descentralização’ é ainda mais pertinente para a educação/formação de adultos, que não pode ser mais um campo de aplicação do centralismo atávico da administração portuguesa, mas tem de ser um campo de parceria, de cooperação, de articulação, tem que ser um projecto de sociedade” (2007: 71). Esta exigência voltou a ser por ele equacionada no ano transacto, quando encarou que continuam a persistir certas lacunas no sector da EFA. Do seu ponto de vista, continua a faltar um

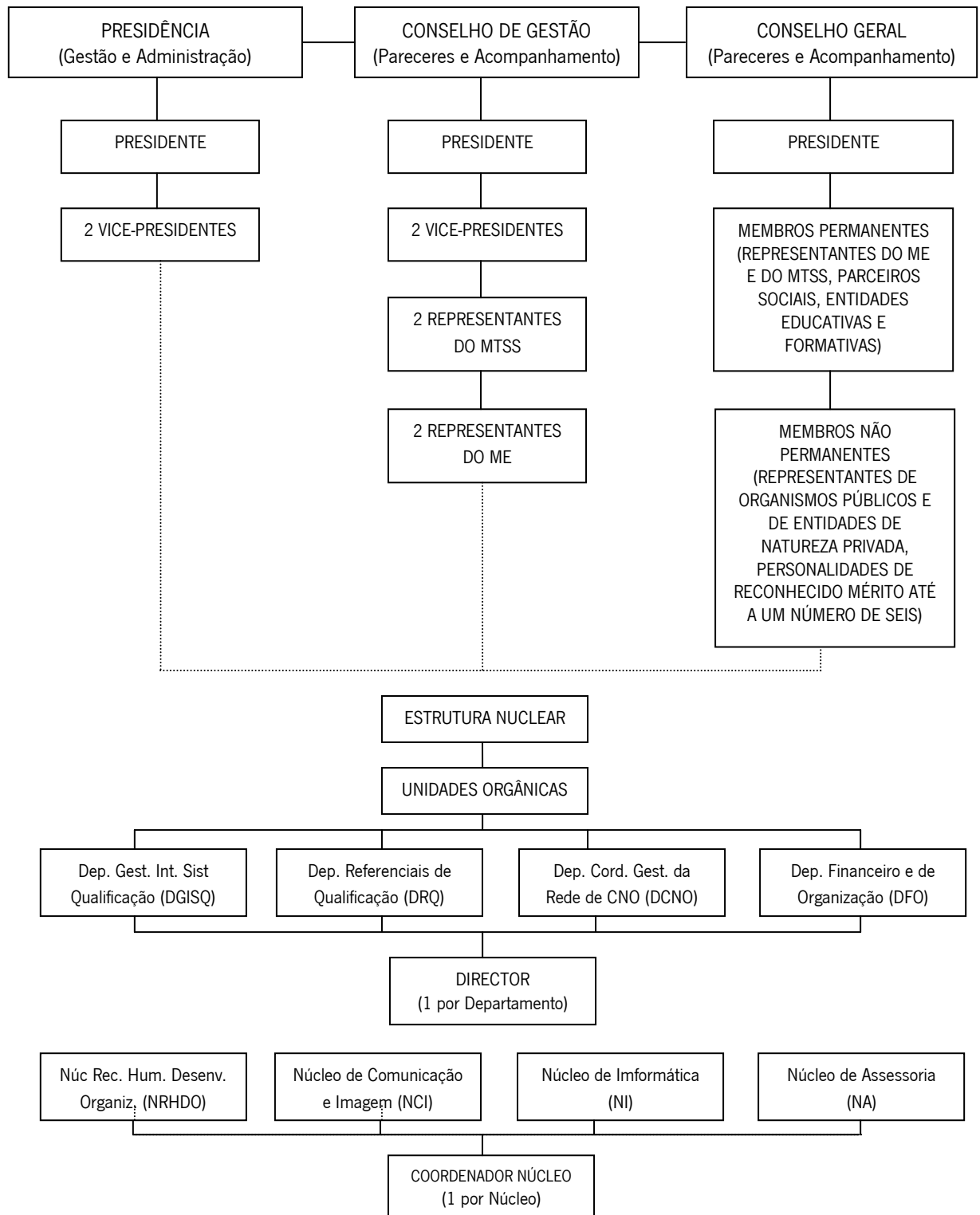
“(…) vector essencial para assegurar o equilíbrio, instável mas criativo, entre tendências centralistas e descentralizadoras no campo da educação-formação de adultos em Portugal, uma organização não-governamental que, à escala nacional, possa reunir e representar as organizações e os agentes, hoje já bastante numerosos, experimentados e conhecedores” (Melo, 2008).

Quem contesta, igualmente, as soluções centralmente concebidas, a que estamos, há muito, habituados em Portugal, é Joaquim Coimbra. Do seu ponto de vista, o sucesso de qualquer política de educação-formação depende, de modo determinante, do modo como a nível local/comunitário se “interpretam tais orientações políticas, se criam condições de autonomia, iniciativa, empoderamento para a assunção de responsabilidades e recursos de acção e de transformação, que não podem ficar na sombra onde se jogam equívocos da dependência do Estado central” (2007: 133-134).

O organigrama que a seguir se apresenta reflecte bem a tendência centralizadora da estrutura da ANQ.⁸⁸

⁸⁸ Visionar o organigrama na página seguinte.

Organigrama 3 - Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ)



Fonte: Construído a partir da análise do Decreto-Lei 276-C/2007, de 31 de Julho, e da Portaria n.º 959/2007, de 21 de Agosto

3.6.2. Comparação entre as políticas e práticas educativas e formativas da ANEFA e da ANQ

No sentido de podermos facultar uma visão mais compreensiva das políticas e práticas promovidas por estas duas agências apresentamos um quadro síntese com os elementos por nós considerados mais relevantes:

Quadro 7 - Comparação entre as duas Agências Nacionais responsáveis pelo sector da EFA

ANEFA	ANQ
Conceito Central	
Educação e formação ao longo da vida	Aprendizagem ao longo da vida
<p>Política de EA: igualdade de oportunidades; luta contra a exclusão social; assegurar a transição para a sociedade do conhecimento.</p> <p>A acção a desenvolver deve dar visibilidade e substância a estratégias de: valorização pessoal, profissional, cívica e cultural; na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa.</p>	<p>O principal desígnio desta agência é o de promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população portuguesa.</p> <p>A sua intervenção visa assim, de um modo global e articulado, melhorar a relevância e a qualidade da educação e formação profissional, contribuindo decisivamente para o exercício da cidadania plena, a competitividade das organizações e a empregabilidade.</p>
Principais críticas	
<p>A nível conceptual considerava-se a educação de adultos e a formação de adultos ao mesmo nível.</p> <p>Em termos práticos pôs-se sempre a tónica na formação em vez de na educação.</p> <p>Esta agência nunca teve um poder específico e claro para determinar uma política global para o subsistema de EA, estando a sua fragilidade ligada à falta de decisão política e de meios financeiros e humanos.</p>	<p>A conjugação da educação e formação de jovens e adultos é muito pouco favorável à EA, na medida em que esta só devia contemplar os adultos.</p> <p>O controlo dos Centros Novas Oportunidades e a homologação de novos cursos assentam numa lógica de mercado.</p> <p>Excessiva pedagogização da sociedade assente na crença de que é pela escola e pela aprendizagem que se resolvem os problemas sociais e económicos.</p>

Fonte: Decretos-Lei criadores da ANEFA e da ANQ, apontamentos das aulas e estudos que abordam esta temática⁸⁹.

A partir da investigação feita até ao momento acerca das políticas educativas e formativas implementadas nas duas últimas décadas, podemos apoiar-nos na opinião avalizada de alguns

⁸⁹ Disciplina semestral de Organizações Educativas e Intervenção Comunitária, leccionada pelo Dr. Licínio C. Lima, do Mestrado de Educação de Adultos – Área de Especialização em Educação de Adultos, do ano lectivo 2007/2008 (7ª Edição), da Universidade do Minho. Ver, igualmente, os seguintes estudos: Melo, Lima & Almeida, 2002; Lima, 2007a; Lima 2007c.

investigadores deste campo que, no passado, chegaram a uma conclusão que se continua a repercutir no presente, a qual afirma:

“Perante este diagnóstico à situação portuguesa e face à natureza de alguma das funções que um sistema nacional de educação e formação deve cumprir, é legítimo pensar-se que a tónica escolarizante da educação e da formação de adultos talvez venha a perdurar, ou até a reforçar-se, tal como o seu pendor ‘carenalista’ e ‘ortopédico’” (Lima, Afonso & Estevão, 1999: 39).

3.7. A Iniciativa Novas Oportunidades: o Processo de RVCC e os Cursos EFA

A Iniciativa Novas Oportunidades insere-se no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, que se dirige a pessoas maiores de 18 anos que não concluíram o 3.º ciclo do ensino básico ou o ensino secundário. Valoriza o sistema de RVCC e a oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados.

Em resultado de uma evidente articulação com as políticas de emprego e de modernização tecnológica da economia portuguesa, esta Iniciativa tem como finalidade dar um forte impulso à qualificação dos portugueses, integrando dois pilares fundamentais: as ofertas profissionalizantes de nível secundário dirigidas aos jovens e elevar a formação dos activos. No que respeita às ofertas dirigidas aos adultos que entraram na vida activa com baixos níveis de escolaridade, estas têm como objectivos permitir que eles possam “recuperar, completar e progredir nos seus estudos” (ME e MTSS, 2006: 3), partindo dos conhecimentos e das competências adquiridas ao longo das suas vidas em contextos não formais e informais. A estratégia passa por alargar o número de adultos abrangidos pelo Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, de modo a que possam integrar “itinerários formativos adequados ao ponto de partida de cada um” (*Id. Ibid.*: 15). Nesta Iniciativa, o reconhecimento de adquiridos ao longo da vida em contextos informais de aprendizagens adquire uma importância significativa, pelo facto de

“(…) [permitir] a nível colectivo, estruturar percursos de formação complementares ajustados caso-a-caso. Mas mais importante, induz o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adopção de posturas pró-activas face à procura de novas qualificações. A consolidação e expansão dos dispositivos de reconhecimento e validação de competências é pois um recurso essencial para o desenvolvimento do país” (ME e MTSS, 2006: 20).

Do ponto de vista de Rui Canário (2007a), esta Iniciativa é positiva e oportuna, embora pense que a subordinação funcional das políticas de educação e formação à racionalidade económica com que nos confrontamos não seja a melhor justificação da sua fundamentação. Considera que não existe, conforme defende a teoria do capital humano, uma “relação directa e linear entre o investimento na qualificação dos recursos humanos e o ‘crescimento económico’, o ‘desenvolvimento’, a superação do ‘atraso’, o ‘emprego’, a ‘produtividade’, a ‘competitividade’ e a ‘coesão social’” (*Id. Ibid.*: 167). Entre os aspectos por ele considerados positivos salientamos seguintes: (i) o investimento na oferta dos Cursos EFA na sua dupla e complementar dimensão escolar e profissional; (ii) relacionar o alargamento e consolidação da rede de CRVCC com o alargamento dos Cursos EFA e promover a extensão do reconhecimento de adquiridos experiências ao ensino secundário; (iii) a gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino existentes, de modo a contribuir para “quebrar dicotomias nefastas entre ofertas para públicos adultos e públicos jovens, entre ensino regular e formação profissional” (*Id. Ibid.*: 169). Um dos pontos críticos/problemáticos alvitados está relacionado com a possibilidade de se perpetuar/reproduzir o modelo escolar, já que o Programa Novas Oportunidades é, inequivocamente, na sua óptica, “um conjunto de ofertas de segunda oportunidade, destinado fundamentalmente a colmatar problemas ligados quer ao abandono escolar, quer à reconhecida ineficácia do chamado ‘ensino recorrente’” (cf. Rui Canário, 2007a). Finalmente, argumentou, que o sucesso futuro do programa está dependente da capacidade de se ultrapassar uma prática triplamente redutora que tem marcado a EFA nos últimos tempos, ou seja, o privilegiar a formação de recursos humanos, o assumir de modalidades escolarizadas e dirigir-se à capacitação individual.

Um dos alertas mais pertinentes está relacionado com os resultados da investigação educativa os quais têm evidenciado que “a reprodução do modelo escolar tradicional para públicos adultos – bem como para jovens com dificuldades, e outros afastados do sistema formal – não constitui um caminho adequado, na medida em que reforça os factores de exclusão, quando se torna necessário desenvolver sistemas e estratégias mais inclusivas” (Pires, 2007b:36). Esta visão é corroborada por Alberto Melo quando salienta que a educação de adultos não pode restringir-se a

um mero processo de certificação⁹⁰, à rasura de estatísticas sobre a educação e formação e ao facilitismo, devendo considerar-se os Centros Novas Oportunidades como apenas mais

“(…) um dos instrumentos de um subsistema coerentemente articulado, onde não poderão faltar oferta adequada e acessível de educação e formação, o apoio a processos não-formais e a organizações que facilitem e promovem as aprendizagens informais, instâncias de aconselhamento, orientação e motivação da procura por parte de adultos menos escolarizados, campanhas mediáticas, parcerias territoriais e planos locais, etc., em suma, uma estratégia pública de desenvolvimento deste sector, tal como se iniciara em 1997” (2007: 194).

Este investigador continua a sustentar que “aplicar o método dos CRVCC aos jovens do insucesso escolar é um erro crasso, pedagógico e político; seria como emitir moeda falsa” (Melo, 2007: 197). Só os adultos que realizaram uma auto-formação que lhe permita aspirar a uma equivalência de graus escolares é que deveria ter acesso ao RVCC, na medida em que o processo não foi concebido,

“(…) nem para os jovens que abandonaram há pouco e precocemente o sistema escolar (a idade mínima de 18 anos é descabida, devendo ser prolongada para os 25 ou para os 5 anos de experiência laboral/social contínua), nem para adultos que necessitam ainda de uma intensa aprendizagem nas competências-chave tal como se encontram descritas no respectivo Referencial” (*Id. Ibid.*: 197).

Aquando da sua participação no debate de lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades, o especialista em questões de educação Joaquim Coimbra, deixou claro que não há como negar a existência de aspectos muito positivos desta medida política de educação-formação⁹¹. Entre os objectivos diagnosticados e considerados prioritários destacou os seguintes: (i) o tomar o ensino secundário como base mínima para a qualificação dos cidadãos portugueses; (ii) a quintuplicação prevista da rede de CRVCC (actuais CNO); (iii) o alargamento até ao 12.º ano do processo de RVCC; (iv) a generalização da oferta de Cursos EFA. Considerou ambiciosa a sua implementação e que “será tudo menos pacífica, nomeadamente no que se refere ao excesso de hiperoptimismo das metas a alcançar até ao ano de 2010” (2006: 126).

⁹⁰ Para António Fragoso (2007: 208), “Portugal poderá contar com uma rede que sem dúvida aumentará o número anual de certificados, mas arrisca-se a deitar por terra o capital de credibilidade que o sistema possuía e a não obter para os seus cidadãos outras vantagens para além da mera certificação. Neste caso não estamos a melhorar a situação dos adultos face à educação e à formação, mas apenas a conceder-lhes um certificado, com reflexos apenas estatísticos”.

⁹¹ Fala sempre indistintamente de educação-formação. Afirma que a sua separação foi sempre artificial e, actualmente, numa concepção mais abrangente de ALV, tornou-se inútil. Na sua interpretação, parece-lhe ser este o espírito da Iniciativa Novas Oportunidades.

Reconhece as virtualidades da aposta na generalização do princípio da dupla certificação e a defesa do princípio da equifinalidade. Salaria, que embora nunca o exprimindo, nunca o explicitando parece que todos os documentos que apresentam esta Iniciativa assentam neste princípio, “como se conceptualizassem o pressuposto que, no caso, intencionalizariam, de que é possível atingir o mesmo resultado seguindo caminhos diferentes” (Coimbra, 2006: 129), contrariando, assim, a visão monolítica e rígida que vigorava na modalidade regular de educação escolar, ao nível do subsistema do ensino secundário, do qual o ensino recorrente nocturno era plasmado. Para se poderem alcançar os objectivos delineados a oferta de educação-formação disponibilizada deve tornar-se mais legível e transparente para os diferentes tipos de públicos abrangidos que pretende sensibilizar, os jovens e os adultos.

A concretização dos objectivos deste instituto público que tutela estas políticas, a ANQ, dos quais referiremos alguns relacionados com a EFA, pressupõe medidas que incidam, designadamente, sobre: (i) aumento da oferta de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), como instrumento adequado à superação das lacunas de formação de adultos pouco escolarizados; (ii) expansão da rede de “Centros Novas Oportunidades” e alargamento ao 12.º ano do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas em todos os contextos de vida; (iii) forte incremento da procura de formação de base por parte dos vários grupos de adultos.

De acordo com a Portaria 370/2008, de 21 de Maio, que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, a actividade destes centros abrange os adultos com idade igual ou superior a 18 anos que não possuam certificação escolar e profissional. As suas atribuições consistem em proceder ao acolhimento (consiste no atendimento e na inscrição do adulto, pressupondo o esclarecimento acerca das diferentes fases do processo a realizar, bem como da possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para o processo de RVCC), diagnóstico (implica a realização de uma análise do perfil do adulto, com o objectivo de proceder à identificação das respostas mais adequadas, tendo em conta o diagnóstico efectuado) e encaminhamento que visa a partir do diagnóstico realizado, direccionar o adulto para a resposta mais adequada, que poderá consistir no desenvolvimento de percursos de educação e formação exteriores ao centro ou na realização de um processo de RVCC.

Os CNO podem ser promovidos por entidades públicas ou privadas, designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas, associações, entre outras. O seu horário de funcionamento deve abranger o período pós-laboral, para além do horário normal, de modo a permitir a frequência dos adultos activos empregados. A equipa de cada centro é constituída por um director, um coordenador pedagógico, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, profissionais de RVC, formadores nas diferentes áreas de competências e técnicos administrativos.

O percurso do adulto, que depois da fase de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento é encaminhado para o processo de RVCC, é realizado segundo três eixos de intervenção – Reconhecimento, Validação e Certificação (RVC), de acordo com o referido no Referencial de Competências-Chave (RCC) para a EFA, assegurando, igualmente, uma oferta diversificada de serviços, como a informação, o aconselhamento, as formações complementares, a provedoria e a animação local. Para a educação básica, as competências-chave estão divididas em quatro áreas nucleares: Linguagem e Comunicação (LC); Matemática para a Vida (MV); Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Cidadania e Empregabilidade (CE). No que diz respeito ao nível secundário, as três áreas de competências-chave definidas contemplam os seguintes campos: Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); Cultura, Língua, Comunicação (CLC); Cidadania e Profissionalidade (CP).

O processo de RVCC de nível secundário, ao contrário do de nível básico, ainda não se encontra estabilizado, ou seja, existe uma dissensão entre as orientações e a legislação produzida e as metodologias e práticas dinamizadas pelos variadíssimos CNO. Neste processo os candidatos começam por reconhecer/identificar as competências que adquiriram ao longo da vida, seja em contexto escolar, seja através da sua experiência pessoal e profissional, nas três áreas de competências-chave atrás referidas. Este reconhecimento/identificação processa-se com base na elaboração do Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA), onde o candidato explicita as experiências que considera significativas para obter a certificação pretendida. Neste sentido, o “reconhecimento de competências constitui o conjunto das actividades, assentes numa lógica de balanço de competências e histórias de vida, no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas

individuais e colectivas, actividades práticas, demonstrações, jogos ...)” (Leitão, 2002: 15). A validação do Portefólio é realizada pelos elementos da equipa técnico-pedagógica do Centro que acompanharam o adulto, os formadores das áreas de competências-chave e a profissional de RVC. Baseia-se no conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências adquiridas ao longo da vida, relativamente às áreas de competências-chave e aos diferentes níveis de certificação escolar, conforme estabelecido nos referenciais de competências-chave.

No caso de, no decurso do processo de RVCC, ser identificada a necessidade de realização de acções de formação, o adulto poderá ter de realizar formação complementar de curta duração, no máximo de cinquenta horas para todas as áreas do nível de ensino frequentado, a decorrer no próprio Centro ou através de alguma entidade associada. Caso essas necessidades de formação ultrapassem o tempo previsto de cinquenta horas, o adulto apresenta-se perante um júri de certificação⁹² que lhe atribui uma certificação parcial, sendo depois encaminhado para complementar o seu percurso educativo-formativo, num Curso EFA ou Formações Modulares Certificadas. Nestes casos, o Centro emite o Plano de Qualificação Pessoal (PPQ)⁹³, no qual se indica qual o percurso formativo e/ou quais as Unidades de Competência que o adulto deve adquirir por essa via. O PPQ é entregue ao próprio e enviado para a entidade organizadora da resposta de formação por ele escolhida para terminar a sua formação.

Os percursos assinalados estão organizados por Unidades de Competência (UC) e permitem um percurso flexível, ajustado à necessidade do candidato, facultando que este frequente somente a formação necessária para construir as competências relacionadas com as unidades onde estas não lhe foram reconhecidas. Após a frequência da formação complementar, desde que necessária, o processo fica concluído com a apresentação do PRA realizado pelo aprendente, através do qual este demonstra as competências adquiridas perante um Júri de Certificação constituído pelos formadores das áreas de competências-chave, pelo profissional de RVC e pelo avaliador externo ao processo de RVCC de cada adulto e ao CNO. Se o Júri reconhecer essas competências, valida-as e é emitido um certificado equivalente ao ensino básico ou secundário.

⁹² O júri de certificação é composto pelos formadores, pelo profissional de RVC que acompanhou o adulto no processo de reconhecimento e pelo avaliador externo.

⁹³ Para mais informação ler a *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, publicada pela ANQ, I.P.

De acordo com a Carta de Qualidade para os Centros Novas Oportunidades (Gomes & Simões, 2007: 13-19), a actividade de um Centro Novas Oportunidades organiza-se no seguinte conjunto de dimensões/etapas de intervenção:

A) Acolhimento dos adultos – Consiste no atendimento e inscrição do adulto no Centro, bem como no esclarecimento sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para processo de RVCC e a calendarização possível para o efeito. É-lhes disponibilizada informação sobre o Centro e as ofertas de qualificação existentes no território, através da entrega de materiais de divulgação, como folhetos, brochuras, etc.

B) Diagnóstico/Triagem – O diagnóstico realizado vai permitir desenvolver e aprofundar a análise do perfil do adulto, com base nos elementos anteriormente recolhidos e que são completados, nesta etapa, com as informações obtidas através da realização de uma entrevista individual ou colectiva (em pequeno grupo) a cargo da técnica de diagnóstico e/ou profissional de RVC. Sendo uma etapa prévia ao encaminhamento, o diagnóstico permite clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto, informação essa que é de grande importância para a definição da(s) melhor(es) “respostas”, no conjunto das ofertas de qualificação disponíveis no Centro e a nível local/regional.

C) Encaminhamento dos adultos – O encaminhamento direcciona o adulto para a resposta formativa ou educativa que seja mais adequada, em função do perfil identificado na etapa de diagnóstico e das ofertas de qualificação disponíveis a nível local/regional. São discutidas várias hipóteses e a escolha que daí advém resulta de um processo de negociação entre as duas partes – adulto e técnico de diagnóstico e encaminhamento, podendo o adulto ser encaminhado para um processo de RVCC, ou para um percurso de formação alternativo exterior ao Centro (Cursos EFA, Cursos do Ensino Secundário Recorrente, Formações Modelares Certificadas, Decreto-Lei 357/2007, de 29 de Outubro⁹⁴, etc.). No último caso, o encaminhamento é feito mediante a

⁹⁴ Destina-se a adultos/candidatos com idade igual ou superior a 18 anos e que tenham frequentado sem concluir planos de estudo/cursos de nível secundário com o máximo de 6 disciplinas/ano por concluir, podendo estas ser distribuídas pelo conjunto de anos de escolaridade do ciclo de estudos ou concentradas num só ano, que pretendam obter uma certificação de conclusão do ensino secundário. Os planos de

definição de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), no qual se indica o qual o percurso formativo e/ou quais as Unidades de Competência que o adulto deve integrar de modo a que através de actividades dinamizadas com os formadores e os restantes formandos possa evidenciar as competências que não lhe foram reconhecidas no processo de RVCC.

D) Processo de RVCC – É sempre desenvolvido num Centro Novas Oportunidades e baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos [i.e. Balanço de Competências, Abordagem (Auto) biográfica e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens] que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, contextos formais, informais e não-formais, e no qual se desenvolve a construção de um Portefólio (PRA) orientado segundo um Referencial de Competências-Chave. Estes processos organizam-se em três eixos estruturantes: reconhecimento, validação e certificação. No caso em que as competências não sejam evidenciadas pelos adultos face ao Referencial do nível de certificação para que se candidataram, serão desenvolvidas acções de formação complementar (no máximo de 50 horas por adulto em processo de RVCC), baseadas nas áreas de competências-chave dos respectivos Referenciais.

A proposta metodológica baseada em Abordagem (Auto)biográfica, Balanço de Competências e Portefólio Reflexivo das Aprendizagens, procura induzir e modelizar formas que permitam um “continuado esforço de passagem dos *modos solitários* de aprender, de fazer e de ser a outras possibilidades *mais solidárias*, porque comumente negociadas, partilhadas e interagidas” (Sá-Chaves, 2005: 13). Estas procuram dar sentido ao princípio de que “a formação ao longo da vida não é nem um mito, nem utopia, nem apenas figura de retórica, mas, sim, uma real possibilidade e um desejável e aliciante desafio” (*Id. Ibid.*).

A utilização e valorização da perspectiva (auto)biográfica⁹⁵ nos processos de formação dos adultos e em particular no processo de RVCC, emerge da necessidade de (re)centrar toda a atenção na pessoa do adulto, na sua experiência e percurso de vida. No reconhecimento, validação e certificação de competências recorre-se à abordagem (auto)biográfica como meio de recolha de

estudo extintos ou em processo de extinção correspondeu aos cursos criados a partir do DL 47587, de 10 de Março de 1967 e diplomas subsequentes até ao DL 74/2004, de 26 de Março, exclusive. Este processo assegura várias modalidades de conclusão e certificação deste nível de ensino, indo assim ao encontro dos interesses dos adultos/candidatos.

⁹⁵ 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) (cf. Leitão, 2002: 17).

informação, não podendo estas ser consideradas como verdadeiras “histórias de vida” (Gomes & AAVV, 2006). As histórias de vida e as abordagens (auto)biográficas “permitem abrir para uma outra maneira de pensar a relação com o saber e com o conhecimento. Uma metodologia de fazer encontrar, por si mesmo, ao sujeito, à sua própria verdade” (Leitão, 2002: 17). A interdependência/inter-relação entre histórias de vida e abordagem (auto)biográfica pode tornar-se mais compreensível a partir do esquema que se segue:

Quadro 8 - Histórias de vida? Abordagem (Auto)biográfica?

Histórias de Vida	Abordagem (auto)biográfica
São um método. Uma pedagogia restauradora da reflexividade na aprendizagem.	É um meio, uma via. Instrumento de mediação qualitativo.
São outra maneira de pensar a formação de adultos e a sua relação ao saber e ao conhecimento, fazem do sujeito o autor e o actor central desse processo. Não são mera técnica ou instrumento.	Adaptação das histórias de vida a um projecto, apelando também à interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas, ainda que mais circunscritas ao projecto.
“Abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras na sua dinâmica própria.” (Christine Josso)	Apoia-se nalgumas etapas de sustentação dos princípios de natureza metodológica e ética exigidos à prática das Histórias de Vida em formação.

Fonte: Gomes, Maria do Carmo (Coord.) & AAVV (2006: 29).

O balanço de competências, que ocupa uma posição central no processo de certificação de competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida (cf. Melo, Marques, Soares & Ribeiro, 2007), trata-se de um dispositivo epistemológico com funções de diagnóstico “e de avaliação das competências⁹⁶, capacidades e interesses dos adultos fundamentalmente motivadas pela procura e construção de (novos) projectos para a sua vida e carreira” (Leitão, 2002: 18). Constitui uma diligência de auto e hetero-avaliação que faz emergir uma representação de si revelada nas dimensões da vida pessoal, profissional e social de cada adulto. Os seus objectivos ou funcionalidades principais são: “permitir conhecer a motivação e conhecimentos reais dos adultos; e aumentar o envolvimento dos formandos/as preparando-os e motivando-os para o

⁹⁶ O conceito de competência é devidamente explorado e analisado no capítulo III.

reconhecimento das suas competências, para a determinação de itinerários de formação complementar” (Gomes & AAVV, 2006: 34).

O portefólio é um documento que se articula e decorre do balanço de competências. É uma colectânea de documentos variados (fotografias, trabalhos de pesquisa, textos escritos, desenhos, etc.) que revela o desenvolvimento e progressão na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados. Documenta experiências significativas e é fruto de uma selecção pessoal. Trata-se, portanto, de uma metodologia que “assenta na confiança mútua e na capacidade recíproca de intercompreensão, ou seja, na possibilidade de mútuo compromisso e de mútuo desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2005: 10).

No seu portefólio o adulto deve inserir todo o tipo de instrumentos de observação e de avaliação das aprendizagens, assim como trabalhos e projectos que testemunhem os processos de aquisição e desenvolvimento de competências. Desta forma, não devem ser inseridas apenas as produções finais realizadas, mas, essencialmente, o caminho que testemunha as etapas do processo.

Como memória de aprendizagem e projecto de autor o portefólio: (i) revela o que foi mais significativo nas experiências referenciadas como fazendo parte do processo de aprendizagem (integra exemplos dessas experiências – conhecimentos e práticas, que evidenciam a reflexão sobre o processo vivido); (ii) revela que as evidências de competências não são apenas explicitadas, mas estabelecem, laços e articulações, o que implica auto-reflexão e (re)construção dos processos de vida; (iii) selecciona e nomeia todas as fontes relacionadas com os processos (muito mais do que fontes bibliográficas); (iv) identifica o fio condutor que preside à selecção, os critérios de evidência de aprendizagem e os conhecimentos adquiridos (o que aprendi e como aprendi?); (v) pode ser partilhado com o grupo de adultos/aprendentes com a finalidade de ressaltar um processo colaborativo de aprendizagem que é mais significativo, para cada um, se for para todo o grupo; (iv) requer o encorajamento e manutenção de uma relação de não-dependente entre os mediadores de conhecimento (profissionais de RVC e formadores) e os adultos (implica a mobilização total da experiência do adulto e, mesmo, de outros intervenientes, numa atitude de auto e hetero-aprendizagem) (Gomes & AAVV, 2006: 39).

Os três eixos fundamentais dos processos de RVCC, de nível básico e secundário consistem no:

D1) Reconhecimento de competências:

“(…) processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos” (Leitão, 2002: 15).

Nesta etapa o adulto identifica as competências adquiridas ao longo da vida através do recurso às metodologias anteriormente analisadas. Esta inicia-se com a apresentação: do processo de RVC; dos intervenientes; das metodologias de trabalho possíveis; da duração previsível do processo; do trabalho que se espera que o adulto desenvolva de forma autónoma. Depois de feita a apresentação, dá-se início á descodificação do referencial de competências-chave (nível básico ou nível secundário). Este trabalho é desenvolvido pelos profissionais de RVC e pelos formadores, que para o efeito, organizam sessões de trabalho individuais, em pequenos grupos e/ou grupos alargados de adultos. De seguida, os profissionais de RVC iniciam as sessões de balanço de competências com os adultos, de forma individual, ou em pequenos grupos, onde se mobiliza um conjunto de instrumentos, que devem ser adaptados, caso a caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada adulto. A actividade desenvolvida vai resultar na construção/reconstrução do PRA do adulto de forma mais ou menos apoiada pela equipa técnico-pedagógica, consoante a autonomia revelada por cada um. À medida que o portefólio se vai consolidando, a equipa técnico-pedagógica, juntamente com o adulto, vai estabelecendo correlações entre esse instrumento/produto e o referencial. A evolução do processo de reconhecimento e, em particular, as conclusões que a equipa vai tirando relativamente às competências que podem ser avaliadas, devem ser comunicadas ao adulto, à medida que o processo vai decorrendo, em momentos específicos para o efeito ou no decorrer do balanço de competências (cf. Gomes, 2007).

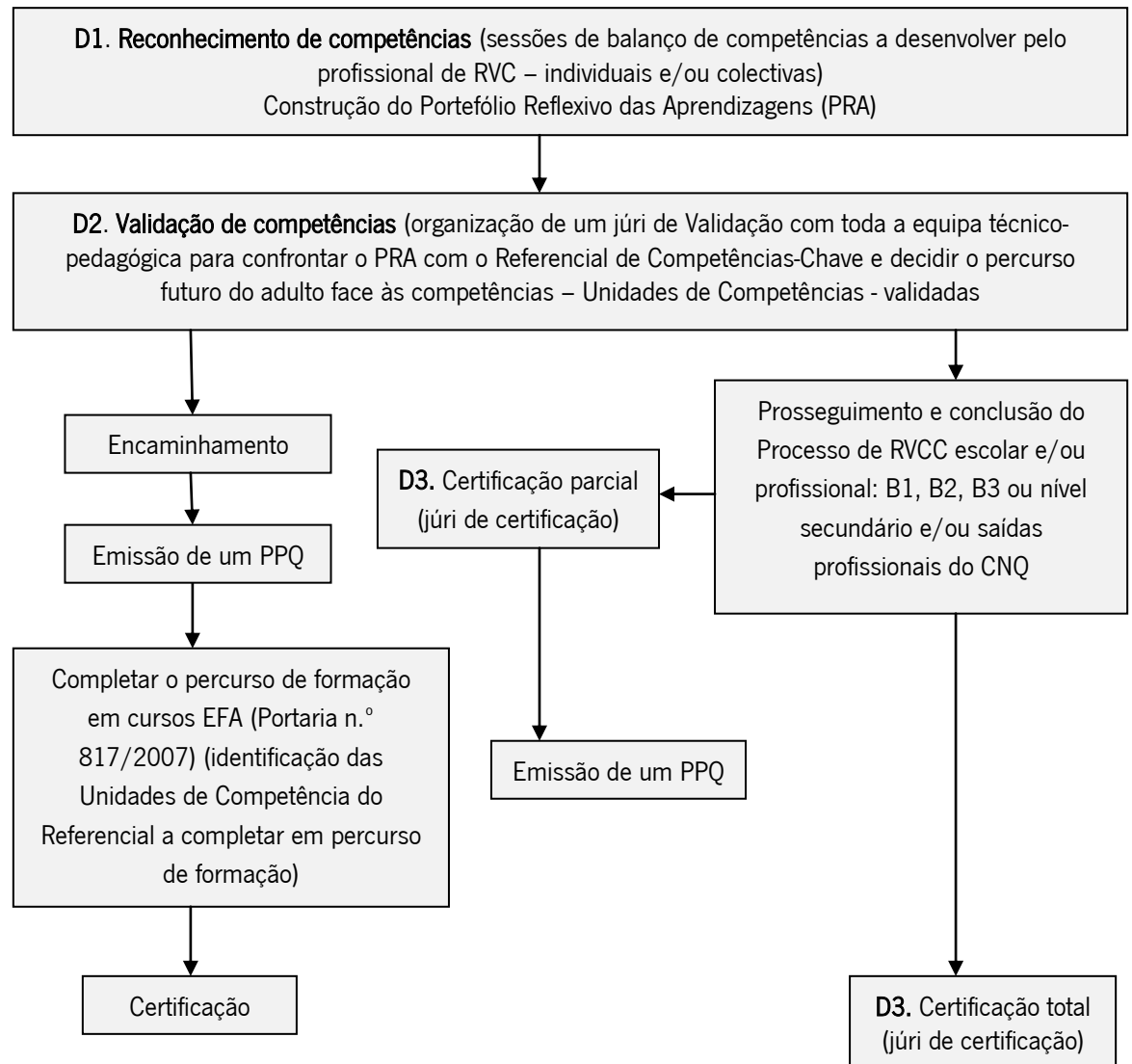
D2) Validação de competências:

“(…) acto formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que visa a atribuição de uma certificação com equivalência escolar e/ou profissional. Pode ser precedido por uma fase de reconhecimento de competências, acompanhado por um levantamento de necessidades formativas” (Leitão, 2002: 15).

Esta etapa centra-se na realização de uma sessão, na qual o adulto e a equipa técnico-pedagógica analisam e avaliam o portefólio, face ao referencial de competências-chave, identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar em entidade formadora certificada. Se desta sessão resultar o encaminhamento para uma entidade formadora, deverá a equipa validar as competências que foram comprovadamente evidenciadas num júri de certificação com a presença de um avaliador externo, registando-as na Caderneta Individual de Competências, emitindo um Certificado de Validação de Competências e definindo o PPQ do adulto com a indicação do seu encaminhamento para um percurso de qualificação (formação contínua, curso EFA, etc.).

D3) Certificação de competências – consiste na “confirmação oficial das competências adquiridas através da formação e/ou experiência, em princípio, identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação” (Leitão, 2002: 16). Etapa que corresponde ao final do processo de RVCC, quando se encontram reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação. A certificação de competências realiza-se perante um júri de certificação nomeado pelo Director do Centro e constituído, pelos formadores das áreas de competências-chave e pelo avaliador externo ao processo de RVCC de cada adulto e ao Centro Novas Oportunidades. Esta validação e certificação de competências devem obedecer aos seguintes princípios: (i) há uma distinção clara entre o papel da equipa técnico-pedagógica do Centro e do avaliador externo, competindo a este último a aferição e afirmação social do processo de RVC desenvolvido, no âmbito da avaliação/validação das competências dos adultos; (ii) a preparação da sessão de certificação implica um trabalho conjunto, por parte da equipa técnico-pedagógica e do avaliador, de análise e avaliação do PRA de cada adulto proposto a júri; (iii) os resultados de avaliação resultantes da sessão de certificação são apresentados e explicados ao adulto pelo júri. A certificação de competências consiste na confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo de RVCC.

Esquema 1 - Fluxograma dos eixos estruturantes de um processo de RVCC

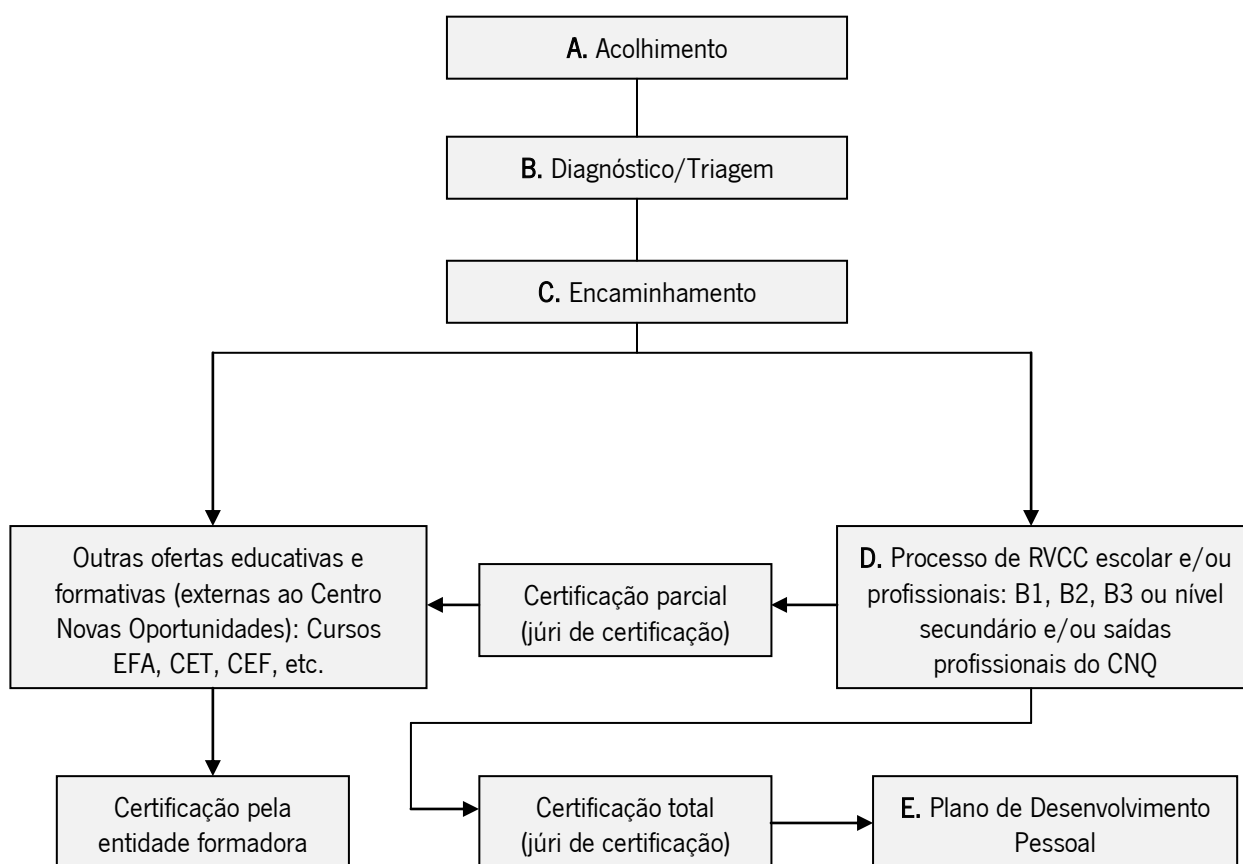


Fonte: cf. Gomes & Simões, 2007. *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, p. 21

E) Acompanhamento no Plano de Desenvolvimento Pessoal – Esta etapa consiste na definição de um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) para cada adulto certificado pelo Centro, tendo a vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC. Este PDP, articulado entre a equipa técnico-pedagógica e o adulto em sessões individuais, toma forma na definição do projecto pessoal e profissional do adulto, com a identificação de possibilidades de prosseguimento de aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de auto emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional.

Nalguns casos, a definição do PDP e das condições para a sua concretização pode implicar contactos com entidades formadoras, empregadoras ou de apoio ao empreendedorismo (Gomes & Simões, 2007).

Esquema 2 - Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades⁹⁷



Fonte: cf. Gomes & Simões, 2007. *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*, p. 20

Desde o início da Iniciativa e até Fevereiro de 2009, foram abrangidos mais de 770 000 adultos. No mesmo período os Centros Novas Oportunidades procederam ao encaminhamento de 80 049 candidatos para ofertas formativas, 14 612 dos quais foram encaminhados para as vias de

⁹⁷ Este esquema ilustra, de forma simplificada, estas etapas no âmbito da intervenção dos Centros Novas Oportunidades.

conclusão do nível secundário de educação. A certificação de adultos situava-se, em Março de 2009, na ordem das 233 mil certificações⁹⁸.

O elevado número de adesões a esta iniciativa deve-se ao alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades, que, de acordo com os dados fornecidos pela ANQ, contava nesta altura o número de 268 a funcionar em todo o país, mais 170 do que no início de 2006. Do número de centros em funcionamento, 31 estavam a desenvolver processos de RVCC de nível secundário, número que ascenderia a mais de 100 até ao fim do mês de Maio. Até final do ano de 2007, todos os centros estariam habilitados a desenvolverem este processo. Nesta altura, o objectivo do Governo era o de alargar o número de centros para 300, no ano de 2008, e chegar aos 500 em 2010, de forma a qualificar um milhão de activos até essa data.

A localização dos Centros Novas Oportunidades após o forte alargamento verificado durante o ano de 2007 era a seguinte: 95 no Norte; 71 no Centro; 50 em Lisboa e Vale do Tejo; 39 no Alentejo; 10 no Algarve; 3 na Madeira. Estes CNO funcionam em diferentes tipos de entidades, as quais passamos a discriminar: em Escolas com o Ensino Básico e/ou Secundário 94; Escolas Profissionais 23; Centros de Formação do IEFP 59; Outras entidades (Escolas Profissionais, Empresas e Associações Empresariais, Instituições de Desenvolvimento Local, Autarquias, Empresas Municipais e Associações de Municípios e Outras entidades) 92.

No mês de Março de 2008 foram criados 154 novos centros⁹⁹, e no mês de Maio mais 32¹⁰⁰, o que perfaz um total de 182, que juntando aos anteriores 268 nos dá um total de 450. Este número ultrapassa em 150 o previsto anteriormente pelo Governo no ano de 2007. Em finais de Julho de 2008, entre a criação e a extinção de alguns dos centros, o número total era de 456¹⁰¹, excedendo-se assim, em larga medida a meta estabelecida para 2008 (mais 156 do que o previsto). O número de CNO integrados em escolas públicas, escolas profissionais, centros de formação profissional e outras entidades, com autorização para o desenvolvimento de processos de RVCC profissional, aumentou em 2008 para 112.

⁹⁸ Dados referenciados no sítio do *Plano Tecnológico – Portugal a Inovar*, Eixo 1: Conhecimento: Novas Oportunidades – Adultos. In <http://www.planotecnologico.pt/>, consultado em 2009/06/16.

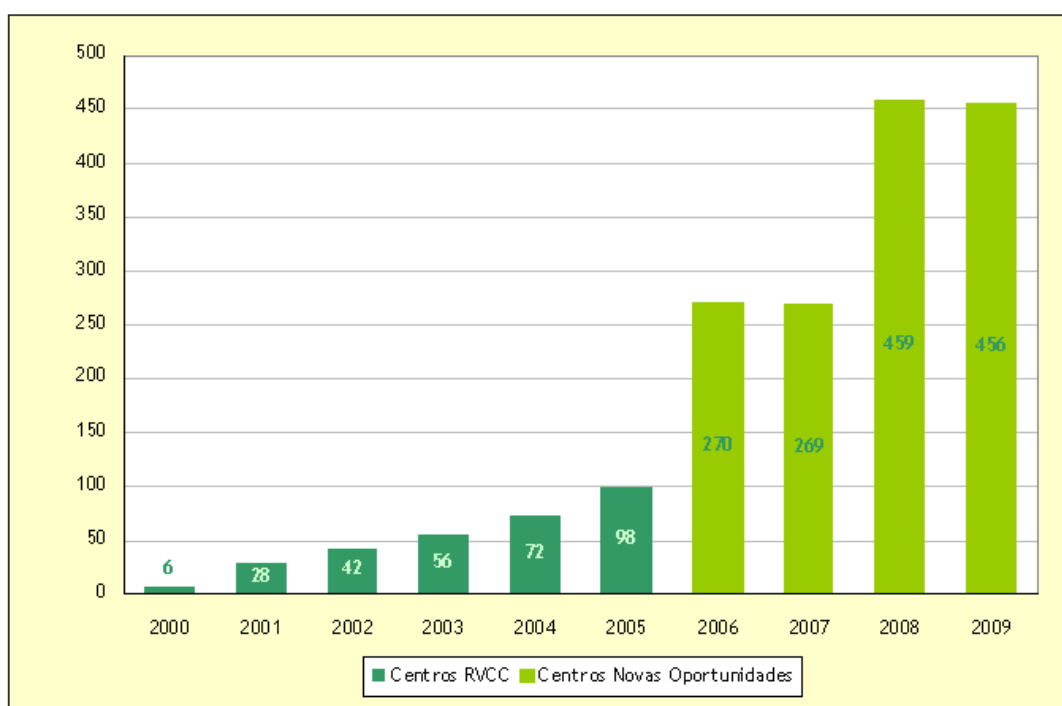
⁹⁹ Consultar o Despacho n.º 6950/2008, de 10 de Março de 2008, Agência Nacional para a Qualificação e Ministério da Educação.

¹⁰⁰ Consultar o Despacho de 20 de Maio de 2008, no sítio da ANQ (<http://anq.gov.pt>).

¹⁰¹ Este total foi obtido através da consulta efectuada ao sítio <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>, RVCC, no dia 06/09/2008.

Está presentemente em curso uma nova fase de alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades, estimando-se que no segundo semestre de 2009 a rede de Centros atinja a meta afixada para 2010, ou seja, 500 Centros. Neste sentido, decorreu de 1 a 23 de Junho de 2009, um período de apresentação de propostas para a criação de 44 novos CNO, conforme Aviso n.º 10265/2009, de 29 de Maio, publicitado pela ANQ¹⁰².

Gráfico 1 - Evolução do número de Centro Novas Oportunidades em funcionamento¹⁰³

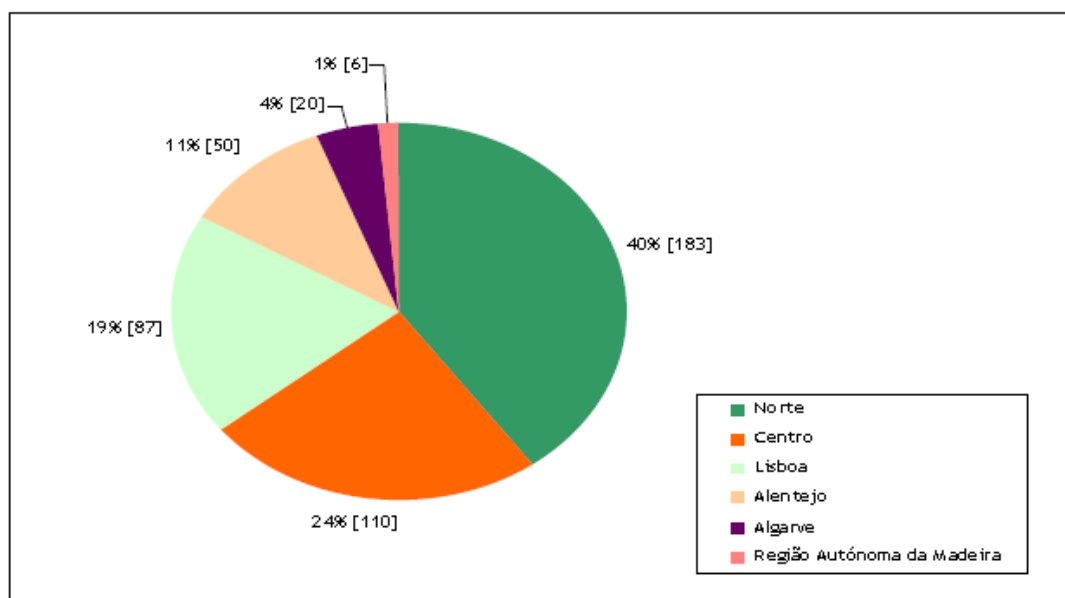


Fonte: Briefing Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo adultos.

¹⁰² Cf. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 104 – 29 de Maio de 2009.

¹⁰³ Gráfico extraído dos documentos de suporte e apoio ao fórum discussão Seminário “Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos de Avaliação Externa”, que teve lugar, no dia 10 de Julho de 2009, no Centro de Congressos de Lisboa, organizado pela Agência Nacional para a Qualificação; I. P. e a Universidade Católica Portuguesa. Para obtenção de outras informações indagar no sítio: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado em 2009/07/13.

Gráfico 2 - Centro Novas Oportunidades em funcionamento em 2009, por região (NUT II)¹⁰⁴



Fonte: Briefing Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo adultos.

As medidas a promover pela Iniciativa Novas Oportunidades, apresentadas pelo *Plano Tecnológico – Portugal a Inovar* no eixo adultos, são as seguintes: (i) alargamento dos processos de RVCC de âmbito profissional a um maior número de Centros; (ii) o reforço da actuação dos CNO, através da consolidação de instrumentos metodológicos para o desenvolvimento dos processos de RVCC profissional; (iii) o aumento e a diversificação da oferta formativa no âmbito dos Cursos EFA, bem como das unidades de formação de curta duração (Formação Modular Certificadas), articuladas com o Catálogo Nacional de Qualificações e financiadas através do Programa Operacional Potencial Humano (POPH); (iv) o processo de avaliação externa, longa e em profundidade, da Iniciativa e da Rede de Centros, com o objectivo de acompanhar o seu efeito e a eficácia. Os indicadores de execução do eixo Novas Oportunidades – Adultos referentes a 2009, são os que se apresentam no quadro seguinte:

¹⁰⁴ Extraído da mesma fonte indicada na nota anterior.

Quadro 9 - Novas Oportunidades – Eixo Adultos: Indicadores de Execução

	Indicadores de Execução			
	2006	2007	2008	2009
Nº de Inscrições (acumulado) (Fevereiro 2009 – dados provisórios)	82 938	390 042	729 400	772 521
Nº de Certificações (acumulado) (Março 2009 – dados provisórios)	91 822	152 423	233 069	246 189
Nº de CNO em funcionamento	98	268	459	456

Fonte: *Plano Tecnológico – Portugal a Inovar*, Eixo 1: Conhecimento: Novas Oportunidades – Adultos.
In <http://www.planotecnologico.pt/>, consultado em 2009/06/16.

Contra o crescimento acelerado do número de centros e a política dos grandes números estão os autores da petição em linha lançada na Internet¹⁰⁵, promovida por alguns antigos e actuais responsáveis e/ou activistas da EA/ALV, para quem este aumento “assente sobretudo em escolas e centros de formação (...) traduz uma orientação intencional contraproducente para a estatização deste sistema” (Melo, *et al.*, 2007). Os seus signatários exigem do governo uma inflexão da política actual e, nomeadamente, que para se contrariar esta tendência de “estatização” e de “escolarização” do sistema de RVCC e das restantes ofertas de EFA, “seja reconhecido e formalmente enquadrado o papel das organizações da sociedade civil na implementação dos processos de aprendizagem ao longo da vida” (*Id. Ibid.*).

Consideram que o sistema de RVCC não pode ser “visto como a grande arma de combate à sub-certificação de toda a população portuguesa” e que o lançamento nacional em Janeiro de 2007, do complexo processo de certificação para equivalência ao 12º ano, “foi feito de forma apressada, desorganizada, sem transparência nem fundamentação, o que poderá vir a comprometer o seu funcionamento” (Melo, *et al.*, 2007). Percepcionavam que se estava a promover uma alteração do sentido e da missão da EFA/ALV, de uma primeira orientação em que predominava uma *política social multidimensional* ligada à participação e mobilização dos actores sociais das comunidades locais para uma segunda em que predomina uma *política para/ segundo a*

¹⁰⁵ In <http://www.petitiononline.com/rvcc/petition.html>, consultado em 2007/12/27.

economia (cf. Antunes, 2008: 168-169). Esta progressiva migração é por eles anunciada deste modo:

“Desde 2002, temos sido testemunhas impotentes de um processo de progressiva degradação deste sistema, pelo abandono a que foi votado entre 2002 e 2005 e pela actual política governamental. Esta, numa evidente contradição entre os enunciados objectivos políticos de reforço e multiplicação e as medidas de implementação, que o empobrecem e instrumentalizam, tem vindo a adular os princípios fundadores do Sistema de RVCC, pondo em causa a sua missão essencial, minando a sua eficácia e comprometendo gravemente o valor social dos diplomas emitidos” (Melo, *et al.*, 2007).

Perante as críticas suscitadas ao processo de RVCC de nível secundário, a Coordenadora do Referencial de Competências para a Educação de Adultos – Nível Secundário, Maria do Carmo Gomes, refere-se a ele como um instrumento que “deve ser visto antes de mais como uma alternativa de formação e qualificação da sociedade portuguesa, pautado por um igual critério de rigor, qualidade e exigência relativamente àquele que é praticado no ensino formal” (Costa, 2007: 29).

No Relatório Nacional produzido pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P., para a Conferência Mundial de Educação de Adultos - CONFINTEA VI¹⁰⁶, datado de 16 de Julho de 2008, apresenta-se de uma forma abreviada os programas de EFA existentes em Portugal¹⁰⁷. Publicado em língua inglesa, apresenta-se uma panorâmica das recentes inovações em matéria de educação e formação de adultos no nosso país, ilustrada com estatísticas actualizadas e bastante exaustivas. A finalizar, o documento enumera as expectativas portuguesas relativamente a essa conferência. Apresenta o que está ser feito ao nível da divulgação e disseminação das boas práticas vigentes em Portugal neste domínio, tais como: (i) de um ponto de vista programático e institucional, a Iniciativa Novas Oportunidades e a Agência Nacional para a Qualificação, I.P., como instituto público sob a dupla tutela do ME e do MTSS; (ii) de um ponto de vista conceptual, o Catálogo Nacional de Qualificações e o princípio da dupla certificação (integrada); (iii) de um ponto de vista instrumental, a rede nacional de Centros Novas Oportunidades (cf. ANQ, 2008: 16-18).

¹⁰⁶ A CONFINTEA VI é a continuação de uma série de reuniões mundiais da UNESCO sobre a educação e a aprendizagem de adultos que acontecem a cada 12 ou 13 anos desde 1949. Com o tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, realizada no Brasil, em Belém do Pará, de 19 a 22 de Maio de 2009.

¹⁰⁷ Estes programas podem ser consultados no Anexo I.

4. Críticas ao Programa “Novas Oportunidades” e ao Processo de RVCC nos Centros Novas Oportunidades

“As novas oportunidades não podem ser iguais às velhas oportunidades”

[António Nóvoa¹⁰⁸]

As críticas ao modo como está a ser conduzido o processo de RVC, parte integrante do sistema de Educação de Adultos, não são de hoje e têm-se agudizado nos últimos tempos. Dos especialistas da área de EFA, às pessoas que com ele lidam no terreno, dos políticos ao comum dos cidadãos, todos têm vindo a tecer considerações sobre a e[*in*]volução deste processo. A percepção da maioria das pessoas sobre o programa “Novas Oportunidades” está de acordo com o sentido conferido por Alberto Melo quando afirma o seguinte: “(...) quando vi o novo programa “Novas Oportunidades”, fiquei, tal como vós, com algumas esperanças, que seja mais um investimento forte para a educação e qualificação dos portugueses. E fiquei também receoso, no momento actual, que não se vá repetir a história que já se viveu no passado” (Melo, 2007: 89).

Numa entrevista concedida à Revista Aprender ao Longo da Vida, António Nóvoa ao discutir o balanço da experiência do Reconhecimento e Validação de Competências, destaca que houve conquistas muito importantes, e alerta para a necessidade de se manter uma vigilância crítica. Na sua óptica, o desenvolvimento do sistema de RVCC “corresponde a orientações correctas e revela um importante esforço para ultrapassar situações que bloqueiam o desenvolvimento do país” (2007: 12). Tal como Alberto Melo, que concebeu e iniciou este sistema em Portugal, considera que não se devem deturpar os objectivos iniciais propostos que vão contra a

“(…) massificação do sistema de ‘reconhecimento de adquiridos’ por via de uma lógica política que procura, assim, resolver o problema da qualificação dos recursos humanos provoca dois desvios. Por um lado, os públicos-alvo deixam de ser apenas adultos com significativa experiência pessoal e profissional, alargando-se a toda a população. Ora nem todos os adultos, e menos ainda os jovens, deveriam ter acesso aos dispositivos de RVCC. São dispositivos inadequados para muitas situações.

¹⁰⁸ Afirmação proferida pelo autor na entrevista que concedeu à Aprender ao Longo da Vida, publicada no n.º 7, Setembro de 2007.

(...) Por outro lado, uma abertura excessiva, sem as devidas preocupações públicas mais jovens ou sem experiências de vida significativas, pode provocar a deturpação dos processos que são de uma grande fragilidade, designadamente do ponto de vista da sua credibilidade social” (Nóvoa, 2007: 12).

Há um risco, tal como se verificou em experiências passadas da mesma índole, de “provocar a depreciação do valor social dos diplomas, prometendo aos menos qualificados a recompensa de um diploma que, no momento em que é alcançado, já é de pouca valia” (*Id., Ibid.*: 12). Este especialista em educação alerta para o facto de o “reconhecimento de adquiridos” só fazer sentido no âmbito de uma lógica de formação.

4.1. Dificuldades e constrangimentos dos Centros Novas Oportunidades

Uma das pessoas comprometidas no terreno é Fernanda Marques, Directora do CNO da ANOP - Associação Nacional das Oficinas de Projecto, que no Debate Nacional sobre a Educação, subordinado ao tema “Aprendizagem ao longo da Vida e os Desafios do Emprego”, realizado em 11 de Outubro de 2006, na audição sobre o «Reconhecimento, Validação e Certificação das Competências Adquiridas, defendeu que existem algumas dificuldades e constrangimentos que se têm vindo a colocar aos CRVCC, resultantes de mal-entendidos de base quanto aos seus objectivos quantitativos e qualitativos.

O primeiro grande mal-entendido reporta-se aos objectivos quantitativos, isto é, às metas com que o Governo português se comprometeu. Estas foram e são consideradas irrealistas, claramente políticas e divorciadas de um efectivo estudo prévio de quantos adultos seria possível certificar anualmente em cada Centro de RVCC, actualmente designados por CNO, respeitando as metodologias e os processos aplicados ao RVCC. Este desconhecimento sobre as reais capacidades destas instituições formativas de EFA traduz-se na sua perspectiva, numa

“(…) permanente pressão sobre os Centros no sentido de os obrigar a certificar anualmente um número de candidatos muito superior àquele que a dimensão e a constituição das equipas técnicas podia permitir; este facto traduziu-se num atropelo, de gravidade variável, às metodologias inerentes ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos que tem (e terá) como consequência a progressiva desvalorização do valor social do diploma assim alcançado” (Marques, 2007: 178).

A “visão reducionista que vê no sistema de RVCC a ‘grande’ solução para os problemas da sub-certificação da população portuguesa” está associada ao segundo mal-entendido de base. Esta visão acentuou-se após a extinção da ANEFA, na medida em que se começou a notar a ausência de políticas de continuidade destinadas a intervir junto dos activos portugueses sem qualificação escolar e profissional.

Finalmente, o terceiro mal-entendido de base, está ligado àquilo que a autora considera ser o

“(…) desprezo ou a secundarização da especificidade do processo conducente ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos quer ao nível das metodologias aplicáveis quer ao nível dos grupos alvo a que se destina, e que teve eco quer em muitos Centros de RVCC quer ao nível da tutela na expectativa de que, pela ‘simplificação’ do processo ou uma maior abrangência deste – nomeadamente jovens adultos –, se pudesse finalmente atingir números que para todos eram tidos como inatingíveis” (Marques, 2007: 178).

A atitude política sobre a EFA e conjugação destes três mal-entendidos traduziu-se numa progressiva degradação da qualidade do serviço prestado pelo sistema e por uma tendência para a “escolarização” do mesmo como se pode verificar no presente. Esta tendência para reduzir o potencial dos projectos implementados é característica do poder político em Portugal. Dos seus estudos sobre a EFA, Alberto Melo destaca que é compreensível que os sucessivos poderes sociopolíticos no nosso país,

“(…) ciosos de conservar uma ancestral posição hegemónica e de obstar a eventuais partilhas de poder, tenham sempre preferido defender posturas tecnocráticas e burocráticas, fomentando até ocasionalmente o ‘extensionismo escolar’ para as pessoas adultas, em lugar de procurar definir, de forma largamente participada e coerentemente estruturada, uma verdadeira política para a promoção da educação e formação de adultos e, paralelamente, para a afirmação e expressão da cidadania activa” (Melo, 2004: 16).

Às dificuldades e constrangimentos já referidos podem-se aliar outras variáveis transversais responsáveis pelas dificuldades que os CRVCC têm atravessado desde a sua formação, das quais podemos destacar o sub-financiamento, os atrasos, para além do aceitável, no recebimento de verbas relativas aos financiamentos aprovados, que levam a que todos os que neles exercem a sua actividade trabalhem sobre uma tensão que pode prejudicar o processo de educação e formação. A

outra variável transversal prende-se com a ausência de acompanhamento aos Centros por parte da tutela, o que se verifica desde 2003, e que teve como consequência uma ausência de controlo de qualidade de desempenhos e práticas.

O conjunto de “mal-entendidos” agravou-se significativamente a partir de 2002 (Marques, 2007), podendo-se destacar os seus momentos mais marcantes: (i) a extinção da ANEFA, responsável pelas políticas de EFA e a sua integração na DGFV o que se traduziu, no ponto de vista de vários especialistas, numa secundarização daquilo que até à época era considerado prioritário; (ii) o afastamento da DGFV dos principais quadros que tinham estado na base da implementação das políticas de EFA; (iii) o desaparecimento do sistema de acompanhamento aos CRVCC acompanhado da extinção das unidades regionais da ANEFA; (iv) o agravamento da instabilidade no quadro de financiamento dos CRVCC.

No biénio de 2005/6, além de não terem sido rectificadas nenhum dos pontos referidos, assumiu-se ostensivamente no plano político os três “mal-entendidos” de base referidos anteriormente: (i) o RVCC é apresentado como a grande medida de combate à sub-certificação, assistindo-se desde final de 2005 a uma retórica que pressiona os CRVCC para o acolhimento e certificação de jovens adultos que abandonaram a escola ou são fruto do seu insucesso, sem competências e experiências significativas do que se considera ser uma “vida vivida”; (ii) as metodologias que servem de base ao processo de RVCC, são deturpadas assistindo-se a uma proliferação de todo o tipo de práticas sem qualquer controlo por parte das entidades responsáveis; (iii) a meta prevista na época de 600 000 activos certificados, rectificada posteriormente para um milhão de activos a qualificar até 2010, tendo em consideração o anteriormente referido, foi considerado um convite ao laxismo e à emissão de certificados sem qualquer valor efectivo; (iv) a instabilidade de financiamento e sub-financiamento tendem a perpetuar-se; (v) a nova designação encontrada de Centros Novas Oportunidades é, no mínimo, considerada por especialistas da área infeliz, porque estigmatizante. Com efeito, a formulação “Novas Oportunidades” encerra em si própria a ideia condutora de que se falhou na oportunidade anterior e por isso o adulto está a ter direito a uma “nova oportunidade” (cf. Marques, 2007; Melo, Marques, Soares & Ribeiro, 2007).

Um dos principais alertas dos actores no terreno na EFA e, particularmente, no sistema de RVCC, feito aos responsáveis por este sector é o de que se deve:

“(…) resistir à tentação de apenas fazer crescer o sistema com e em torno das organizações estatais, tais como o IEFP e as escolas, e não perder de vista o pressuposto fundador de que a educação [/formação] de adultos se faz na “vida” do quotidiano e, por isso, um dos contextos mais favoráveis ao seu desenvolvimento são as organizações não públicas e de base local” (Marques, 2007: 183).

Já em 5 de Maio de 2005, data em que foi constituída a Associação Nacional Para o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (APRVC), tendo como seus sócios-fundadores as seguintes entidades: ANOP; COOPETAPE, ANFORCE, PROFISOUSA, INLOCO, ESDIME e ROTA DO GUADIANA, identificou uma série de problemas e/ou erros grosseiros que têm vindo a ser cometidos e que necessitam de ser remediados. Na sua óptica, a especificidade e complexidade metodológica do processo de RVCC arrasta diversos riscos de descaracterização, absorção pelo sistema escolar ou mesmo descredibilização. Os exemplos assinalados foram os seguintes: (i) pretender que o sistema de RVCC “seja o remédio para todos os problemas da qualificação escolar, nomeadamente o problema do abandono escolar”; (ii) retirar-lhe o “valor social do diploma através, nomeadamente, do recurso a políticas facilitistas possibilitadoras dos grandes números”; (iii) desvalorizar a “especificidade das suas metodologias tornando-o cada vez mais próximo do modelo escolar”; (iv) desenraíza-lo da “sociedade civil pela sua internalização exclusiva nos espaços formais da qualificação representados pelos serviços públicos”; (v) menorizar a “importância da especificidade das suas metodologias sob as falsas bandeiras da eficácia e eficiência”¹⁰⁹.

Entre os defensores da Iniciativa Novas Oportunidades, alguns consideram que existem escolhos que merecem ser identificados e submetidos a uma reflexão crítica, mas também consideram que algumas das críticas que lhe são apontadas são desmerecidas. Por exemplo, para João Lima (2008), observador atento do desenvolvimento desta iniciativa, a crítica à “rapidez” da duração do processo não é séria, porque um adulto, em média, para realizar um processo de RVCC de nível básico demora quatro meses, e nove a dez meses para o ensino secundário, se lhe forem reconhecidas e validadas todas as competências do Referencial de Competências-Chave, e não

¹⁰⁹ Para estes problemas a Direcção da APRVC apresentou propostas concretas de solução que podem ser consultadas em <http://www.aprvc.com/noticias.php>

necessitar de formação complementar ou ser encaminhado para outras ofertas educativas-formativas para concluir o seu percurso. Centra-se aqui uma das principais críticas ao processo, mas consideram-na uma crítica populista de quem não reconhece a realidade (Lima, J., 2008).

Outra das críticas apontadas é que este processo se baseia na elaboração de um “dossiê” sem avaliação, o que para eles é outro erro demagógico (cf. Lima, J., 2008). Em primeiro lugar não se trata de um “dossiê”, mas de um portefólio, o Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA). Este é um suporte onde são registadas todas as aprendizagens realizadas ao longo da vida do adulto, de uma forma séria e evidente para o próprio e para a própria equipa técnico-pedagógica de, geralmente, cinco pessoas, um profissional de RVC e quatro formadores das respectivas áreas de competências-chave. Por último, ele é ainda lido e analisado e/ou avaliado por um avaliador externo ao processo. A sua elaboração passa, muitas vezes, por inúmeras correcções, alterações e melhorias. Para além disto, este documento tem que demonstrar sem sombra de dúvida a existência de competências, conhecimentos e aptidões indicadas pelo candidato. Caso elas não existam, e como já foi referido, o adulto será encaminhado para formação complementar com os formadores ou para formação externa ao Centro Novas Oportunidades.

A visão crítica do “facilitismo” também pode ser refutada tendo em consideração duas abordagens. Em primeiro lugar, a maioria dos profissionais de RVC e formadores que integram as equipas técnico-pedagógicas dos CNO são profissionais da educação (professores, formadores, etc.). Ora, duvidar das suas competências é pôr em causa o trabalho realizado durante muitos anos com os alunos, é duvidar que estes também foram mal ensinados, o que é paradoxal. Por outro lado, existem mecanismos, no processo de gestão dos Centros que impedem esse “facilitismo”, quer pela existência de Avaliadores Externos, quer pelos princípios orientadores dos próprios referenciais emanadas pelas estruturas educativas do Ministério da Educação.

Para este investigador, estas críticas e ideias surgem porque, verdade seja dita, nem todos os Centros Novas Oportunidades funcionam da mesma forma nem com a mesma qualidade e exigência. Por vezes alguns deles dão um mau nome à maioria que tem feito um excelente trabalho. Na sua perspectiva, é necessário que a evolução social que se está a verificar provoque uma mudança de mentalidades, para que:

“Em Portugal [não continuemos] imensamente agarrados à ideia que a aprendizagem se faz nos bancos das escolas, de forma teórica e na reprodução daquilo que foi decorado ao longo do tempo de aprendizagem. E se eu questionar o leitor se aprendeu a falar num banco de escola? Ou por imitação? Se a cultura do nosso povo foi aprendida nos bancos da escola ou numa aprendizagem mais informal? Se aprendeu tudo o que sabe na escola? Terá sido mesmo assim? Faça então esse simples exercício e pense em tudo o que aprendeu informalmente... verá que será muito... mesmo muito. E que fazer com essa aprendizagem? Não lhe dar valor nenhum? Ou reconhecer?” (Lima, J. 2008).

Dentro da mesma linha de argumentação do investigador atrás referenciado, Filomena Sousa (2008), num artigo publicado para o blogue “O Processo RVCC/Centro Novas Oportunidades”, considera que todas as políticas de investimento na qualificação da população adulta deparam-se com sérias dificuldades e a Iniciativa Novas Oportunidades não é excepção. As contrariedades por ela diagnosticadas são: (i) a dificuldade em gerir a incongruência que existe entre o facto da generalidade da população reconhecer a importância da aprendizagem ao longo da vida mas ainda serem poucos a procurá-la; (ii) o facto das metodologias mais indicadas para os processos educativos e formativos dos adultos estarem pouco divulgados quer junto da população em geral, quer junto dos agentes educativos (estas valorizam o conhecimento prático do formando, partem das aprendizagens não formais e informais do adulto e são, por isso, alvo de elevada desconfiança e discriminação entre os que defendem pedagogias exclusivamente formais); (iii) para além dos referenciais que as regem e da equabilidade que devem conferir à qualificação atribuída, as metodologias são moldáveis a cada adulto e têm de ser experienciadas, vividas em processos por equipas altamente qualificadas e competentes que se implicam na evolução de cada adulto. O carácter flexível e ajustável do método repercute-se, assim, num elevada exigência em relação às capacidades de cada profissional, capacidades para motivar, orientar e potenciar o conhecimento e reflexividade do adulto. Daí a necessidade de uma selecção criteriosa dos elementos que compõem as equipas técnico-pedagógicas dos CNO; (iv) nada do que foi referido anteriormente se coaduna com o perigo de se subjugar os objectivos das diversas iniciativas do programa à necessidade premente de responder a metas estatísticas.

Estes autores consideram que o projecto das Novas Oportunidades no que concerne à EFA é um exemplo de mudança do paradigma do ensino e da aprendizagem. Ele é um exemplo de implementação de justiça social e redistribuição do sistema educativo e formativo. Para integrarem o processo de RVCC os adultos devem ser criteriosamente seleccionados, isto é, devem ser

possuidores de experiência de “vida vivida”, a qual englobe uma forte experiência profissional, social e familiar. Partindo deste pressuposto,

“Estes adultos encorajados e esclarecidos sobre os objectivos e procedimentos metodológicos rapidamente potenciam as sessões de formação ou de reconhecimento de competências. Em relação à aprendizagem de adultos, o desafio coloca-se ao nível da equipa que acompanha os adultos, da qualidade dos objectivos a atingir (não da quantidade) e das condições que estas equipas têm à sua disposição” (Sousa, 2008).

Pelo exposto, verificamos que todos defendem a necessidade de que seja abandonada a presente visão instrumental e de curto prazo da EFA e se defina uma política estratégica para o sector (e em particular para o sistema de RVCC), caracterizada pela diversidade e complementaridade das ofertas e dos instrumentos de intervenção (cf. Melo, Marques, Soares & Ribeiro, 2007). Essa estratégia poderá passar, de acordo com Paula Guimarães, pela necessidade de se repolitizar a educação de adultos, de modo a que se possa construir um verdadeiro sistema de ALV e se altere a visão funcional que vigora ao nível das políticas educativas no terreno. Argumenta que em virtude da articulação da globalização dos mercados com a ALV, o emprego se tornou “mais escasso e precário e a educação de adultos tem sido utilizada para servir a formação profissional instrumental de aceção restrita e instrumental” (2008 36), a qual não permite que a finalidade essencial da EFA possa ser alcançada, ou seja, que o aprendente/adulto que dela beneficiou se torne num “não-alienado e emancipado, problematizador e capaz de transformar-se e mudar as [suas] condições de vida” (*Id. Ibid.*).

Para Rui Canário, é essencial que as políticas e as práticas de formação se desvinculem/não assumam, “por um lado, um carácter instrumental, em relação à civilização de mercado e, por outro lado, [não] se inscrev[am] em políticas de ortopedia social, em que o assistencialismo se substitui à justiça social” (2007b: 3). Neste sentido, a EFA, tal como a educação no seu sentido mais lato, não se pode reduzir a uma perspectiva funcional e instrumental, orientada apenas por exigências económicas, que desvalorizam dimensões fundamentais da pessoa humana. O objectivo fundamental do processo educativo deverá ser a formação das pessoas nas suas variadas dimensões (humana, social, cultural e profissional); a educação/formação deve ser, simultaneamente, um meio que permite enfrentar as vicissitudes do mundo hodierno, “tanto no

âmbito pessoal, social, como económico, e valorizar os eixos da democratização, da justiça e da coesão social” (Pires, 2005: 600).

A visão mais crítica sobre o estado da educação de adultos em Portugal, é-nos apresentada por Fragoso (2008), quando nos recorda que

“(…) a educação de adultos, como campo teórico e prático, tem vindo a perder terreno, desde os anos 80, para uma versão fechada de aprendizagem ao longo da vida, que de nenhuma forma se pode considerar um equivalente da educação de adultos. Esta versão da aprendizagem ao longo da vida que se tem vindo a afirmar paulatinamente com o apoio dos aparelhos oficiais do Estado, centra-se numa visão instrumental da aprendizagem, na perspectiva da educação como uma segunda oportunidade e na sua aplicação ao mercado de trabalho. Aproveita ainda uma nova retórica (que parcialmente produziu e que tem vindo a legitimar) à volta do discurso das competências, subjugada pelo mercado livre em que os trabalhadores se devem vergar às necessidades da flexibilização e adaptabilidade das empresas”.

Para este investigador no terreno, a subjugação que se tem vindo a acentuar da educação de adultos às lógicas do mercado livre, é resultado da deriva das instituições estatais que a têm promovido em Portugal, traçando-lhe um diagnóstico muito pouco animador que se transcreve de seguida: “a ANEFA tentava promover a educação e a formação dos adultos; a DGFV iniciou uma viragem em direcção ao vocacionalismo, com tudo o que isso implica; a ANQ está preocupada com as qualificações (mesmo quando em toda a literatura se insiste que qualificação é uma coisa; e competências outra). A relação entre as duas depende de muitos factores” (*idem*). Esta colação já tinha sido evidenciada por Licínio Lima (2007c: 91), quando afirma que a educação de adultos foi reconceptualizada como formação vocacional pela DGFV, ou como qualificação pela ANQ.

Consideramos que o conteúdo da argumentação anterior é fundamental para a compreensão da concepção de EFA que temos vindo a defender, mas não podemos de deixar de pactuar com Alberto Melo (2008), quando sustenta que “a educação-formação de adultos em Portugal está a viver actualmente um período que se pode considerar inédito. De facto, nunca até hoje tinham coexistido factores e instrumentos que, se não consubstanciam ainda uma política coerente e completa na matéria, pelo menos convergem para conferir à atenção e aos investimentos públicos actuais um carácter verdadeiramente excepcional”. E, tal como ele, não temos dúvidas acerca da pertinência que representa a nível deste sector a criação da rede de

Centros de RVCC, agora rebaptizados como Centros Novas Oportunidades, sobretudo para “uma população adulta que apresenta baixos níveis de conhecimentos, competências e apetências relativamente às áreas do saber, da cultura ou da cidadania” (*Idem*). Porém, no nosso entendimento, o reconhecimento dos adquiridos experienciais só faz sentido, se tal como defende a investigadora Rosanna Barros (2009), este for integrado no âmbito de uma lógica de formação, ou seja, “fazendo-se com que a experiência dos adultos-educandos conte, não para combater mais eficientemente o problema estatístico da subcertificação, mas sim para o propósito de promover a aprendizagem num sentido integral e integrado, como dimensão pessoal e social”.

Neste sentido, devem ser levados em consideração os alertas que têm vindo a ser apresentados pelos especialistas deste campo. Rui Canário, em finais da década de 90, prognosticava que “a subordinação da educação de adultos à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado. A emergência de um ‘mercado da formação’, em particular no que se refere à educação de adultos, constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos” (1999: 90). A visão instrumental da educação é, na sua perspectiva, complementada por uma visão técnica das práticas educativas, e que reflecte frequentemente a procura da “eficácia” e da “qualidade” (transpondo critérios de ordem empresarial para a esfera educativa). O mesmo argumento pode ser respigado de uma entrevista realizada a Licínio C. Lima, na qual este investigador considera que “não podemos subordinar a agenda e os objectivos da educação pública (...) a uma agenda meramente funcional, estreita, à economia e ao mercado de trabalho” (2006a: 17). Considera que a formação profissional, a formação para a economia, para o mundo do trabalho, é uma educação que não tem sentido educativo, por se ter desvinculado de uma agenda educativa de tipo normativo e axiológico, que não se preocupa “com o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, humanisticamente orientada para uma compreensão crítica do mundo” (Lima, 2006a: 17).

Segundo Joaquim Coimbra, é importante que o poder político reoriente as suas políticas de educação-formação de modo a que se inverta o que se tem verificado em Portugal, como por toda a Europa, “a retirada estratégica e continuada do Estado das suas responsabilidades sociais, deste modo deixando, fatalmente, os mais frágeis entregues a si próprios, ou melhor, à sua sorte, uma vez que uma vez que os mecanismos de controle das suas próprias vidas se caracterizam pela sua

debilidade ou quase inexistência” (2007: 137). Os sinais sobre o desmantelamento das funções do Estado em diversos domínios sociais, nomeadamente na educação-formação, podem ser facilmente reconhecidos no cauteloso evitamento, no plano do discurso político, de qualquer mensagem indicadora do reforço do Estado para socialmente regular a equidade de oportunidades. Pelo contrário, nos discursos proferidos pelos responsáveis desta área, tem abundado “o acento da competitividade (em vários planos, incluindo o que a instala entre os próprios cidadãos individuais), a urgência da eficácia performante e a desconfiança” (*Id. Ibid.*: 138). Em vez de promover a “culpabilização da vítima”, isto é, do aprendente/educando/adulto pelo seu fracasso no mercado competitivo, deve-se, pelo contrário, promover práticas de educação-formação que tenham como objectivo essencial a sua “integração social”. Não será isto que todos esperamos do investimento feito nas “Novas Oportunidades”?

5. Considerações finais

“As políticas de educação de adultos, nos últimos anos, têm sido profundamente afectadas por uma lógica de orientação claramente vocacionalista. Muito centrada na formação profissional, muito centrada nas competências para competir, na crença que a educação de adultos é um factor fundamental da empregabilidade”.

[Licínio C. Lima¹¹⁰]

Neste capítulo, e de acordo com o analisado, reconhecemos que a implementação do reconhecimento dos adquiridos experienciais anuncia uma significativa mudança de paradigma em que se visa aumentar os níveis de escolaridade dos adultos. Sobre as implicações das políticas públicas e sociais que têm vindo a ser implementadas nos últimos decénios no nosso país, procuramos centrar a nossa investigação nos propósitos que levaram à criação de uma estrutura desde sempre ansiada e que foi sendo sucessivamente adiada até à instituição da ANEFA. Percorremos o período que vai da época de 90 até ao presente, questionando as políticas dos sucessivos governos e as orientações emanadas pelas agências nacionais que se foram instituindo, desde a ANEFA, passando pela DGFV até chegarmos há actual ANQ. Uma das ilações a que chegámos é que no nosso país, a ALV tem sido uma preocupação dos últimos governos que foram definindo variadas estratégias de intervenção ao nível da EA/EFA: o Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis, actualmente por módulos; os Cursos EFA (habilitação escolar e de dupla certificação); as Formações Modulares Certificadas; os Processos de RVCC (escolar e profissional). Mas o destaque dado a estas vertentes desvalorizou o trabalho anteriormente desenvolvido neste sector educativo (*e.g.*, a educação popular, a alfabetização, a educação comunitária, entre outras).

Procurámos cotejar os seus princípios, missão, objectivos e atribuições com os modelos de políticas sociais identificados por Colin Griffin (1999a; 1999b) o que nos permitiu ter uma visão das políticas educativas que foram sendo seguidas pelos governos desse período até ao presente. O que fomos reconhecendo é que subjacente às políticas implementadas se pode falar de uma *agenda*

¹¹⁰ Excerto da entrevista concedida a António Baldaia, intitulada “A educação foi evacuada do debate político”. In *spninformação*, n.º 9, 11.06.2006.

*globalmente estruturada para a educação*¹¹¹ (cf. Dale, 2004, 2005). Concluímos que, em Portugal, têm imperado as perspectivas híbridas de políticas públicas ao nível da EFA (Melo, Lima & Almeida, 2002), em virtude da tensão existente entre o paradigma neo-liberal e o paradigma crítico-radical. É a partir do início da década de 80, que as políticas sociais e de educação se vão recontextualizar e se dá a emergência do designado paradigma da “educação contábil” (Lima, 1996). Neste paradigma a educação subordina-se a uma lógica de mercado, onde os indivíduos são responsabilizados pela sua própria educação-formação. Ganham predominio as concepções gerencialistas e vocacionalistas (que visam orientar a oferta educativa para a preparação e qualificação da mão-de-obra, destacando o papel da formação profissional no desenvolvimento educativo dos cidadãos) com pretensões de subjugar a educação às necessidades da economia. Acentuou-se a desresponsabilização do Estado neste sector, mas devido à dimensão do nosso país nunca as instituições privadas ou do 3º sector conseguiram sobreviver sem os seus apoios.

De entre os contributos para o desenvolvimento da EFA, destacamos o do Grupo de Trabalho coordenado por Alberto Melo, que apresentou “um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos” em que se exigia ao Governo da altura que a educação de adultos fosse considerada uma real prioridade das suas políticas educativas (Melo *et al.*, 1998). A proposta de criação de uma estrutura exclusiva que teria a incumbência de dinamizar um sistema nacional de EFA veio a ser conseguida com a criação da ANEFA, pelo GMEFA. Os Cursos EFA, o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas fora do sistema de educação formal, a criação dos Centros de RVCC, actuais CNO, são as grandes inovações que, na opinião de Alberto Melo (2007), podem ser atribuídas a este instituto público.

Em 2007, é criada a ANQ com a missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de RVCC. O seu principal desígnio é o de promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população portuguesa. A partir da análise da sua missão e atribuições vários são os especialistas que lançam o alerta de que não é razoável subordinar a EFA às necessidades do mercado de trabalho e da economia porque não é essa a sua essência (Lima 2007b; Carneiro, 2007). Apesar dos objectivos e das metas ambiciosas a que se propôs a Iniciativa

¹¹¹ Conceito já analisado/discutido no Capítulo I.

Novas Oportunidades, consideramos que a valorização das aprendizagens informais não tem assumido no contexto político nacional e em particular no POPH, a relevância que assume no plano internacional, porque deixa de fora os adultos reformados e pensionistas com baixos níveis de escolaridade, privando-os do “direito de todos à educação”, o que contraria o espírito da educação de adultos. De acordo com Licínio C. Lima (2006: 19), “nós somos cada vez menos originais, menos nacionais, na produção de políticas”. O discurso dos sucessivos governos tem vindo a ser marcado por “uma retórica mais global, de tipo transnacional, que é elaborada por algumas instituições centrais, por determinadas instâncias à escala mundial, que produzem hoje alguns dos elementos centrais das políticas educativas – com prioridades definidas claramente e conceitos que, depois, são recontextualizados ao nível das políticas nacionais” (*Id. Ibid.*).

Das críticas lançadas a esta Iniciativa, consideramos que algumas são pertinentes mas que tem havido um esforço por parte da ANQ para colmatar algumas das lacunas identificadas. De entre a panóplia de críticas destacamos as seguintes: os CNO e os Cursos EFA têm sofrido uma pressão governamental para a produção de certificados (Marques, 2007); a conjugação entre educação e formação profissional de jovens e adultos; a continua centralização da acção das instituições, estruturas e serviços do subsistema de EFA. Concordamos com Alberto Melo (2007), quando defende que a educação de adultos não pode restringir-se a um mero processo de certificação à rasura de estatísticas sobre a educação e formação e ao facilitismo, devendo considerar-se os Centros Novas Oportunidades como apenas mais um dos instrumentos de um subsistema coerentemente articulado. Defendemos que só os adultos que realizaram uma auto-formação que lhe permita aspirar a uma equivalência de graus escolares é que deve ter acesso ao RVCC, na medida em que o processo não foi concebido nem para os jovens que abandonaram há pouco e precocemente o sistema escolar, nem para adultos que necessitam ainda de uma intensa aprendizagem ao nível das competências-chave. Reconhecemos como factores positivos a aposta na generalização do princípio da dupla certificação e a defesa do princípio da equifinalidade, o qual pressupõe ser possível atingir o mesmo resultado seguindo caminhos/percursos de educação-formação diferentes (Coimbra, 2006). No que concerne à EFA, consideramos que a Iniciativa Novas Oportunidades é um exemplo de mudança do paradigma do ensino e da aprendizagem e de implementação de justiça social e redistribuição do sistema educativo e formativo

Assim, pensámos ter adquirido uma visão crítica do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências criado pela ANEFA, o qual continua a ser com o processo de RVCC e os Cursos EFA um dos elementos mais inovadores ao nível da educação formação de adultos, mas que têm ofuscado outras vertentes deste campo, tais como; a educação base (alfabetização e literacia), a educação popular, o desenvolvimento local e comunitário, entre outras. Constatámos, igualmente, que as lógicas modernizadoras ligadas à qualificação dos recursos humanos, subordinadas à empregabilidade e à aquisição de competências para competir, predominaram claramente sobre outras vertentes educativas-formativas que faziam parte dos seus projectos iniciais. A lógica política que prevaleceu nas suas orientações foi no ponto de vista de Licínio C. Lima,

“(...) já influenciada pelas ideologias modernizadoras e gerencialistas, de extracção empresarial e produtivista, subordinando a educação de adultos à condição de instrumento do vocacionalismo e da economia, afinal vertentes que haveriam de vir a legitimar a própria extinção da ANEFA, a partir de 2002 definitivamente transformada num conjunto de valências inscritas incoerentemente no âmbito mais global da ‘formação vocacional’ e de uma direcção-geral com essa designação” (2007a: 95).

Neste sentido, podemos afirmar que com o predomínio de políticas híbridas no campo da EFA, as políticas conservadoras e neoliberais têm vindo a ganhar terreno, pelo que se fala de qualificações, competências e competências para competir, deixando-se de falar em educação e, como advoga o último autor referido, “de certo modo, a educação acabou por ser evacuada do discurso político” (Lima, 2006a: 16).

No capítulo seguinte, propomo-nos fazer uma análise da mobilização e da transformação das competências nos processos de aprendizagem dos adultos, questionar o conceito de competência operacionalizado nos referenciais de competências-chave da educação e formação de adultos e a transversalidade do conceito de competências-chave.

CAPÍTULO III

Debate sobre as Competências, os Modelos de
Educação/Formação Baseados em Competências e Aprendizagem
ao Longo da Vida: Questões em Aberto

1. Introdução

“A noção de competência é um testemunho da nossa época.”

[Nelcy Finck]¹¹²

Neste capítulo, procuramos aprofundar a problemática das competências. Estas fazem parte do processo de desenvolvimento dos adultos, na medida em que se adquirem, desenvolvem e actualizam ao longo da vida - através de processos de aprendizagem que ocorrem numa multiplicidade de contextos - e contribuem para a construção de identidades pessoais e profissionais (cf. Pires, 2005). Considerado um conceito polissémico, na medida em que se reveste de uma pluralidade de significações, tendo vindo a ser utilizado em diferentes áreas disciplinares, traduzindo uma variedade de abordagens possíveis. Deste modo, pretendemos esclarecer em que contexto é que surge o apelo às competências, bem como o processo de deslocamento do conceito de qualificação para o de competência. As questões cruciais que se podem colocar nesta fase são: Que contextos possibilitaram esta transição ou menorização do modelo de qualificação? Que exigências são impostas aos sistemas de ensino/formação e, em particular, ao subsistema de educação e formação de adultos?

De seguida, procuramos dar o nosso contributo no sentido da procura de clarificação do conceito de competência, tendo presente que até este momento não existe um consenso entre os diferentes autores quer quanto ao seu significado, quer quanto à relevância das competências. Este é considerado, ainda, um conceito “pantanosos” e “complexo”, frequentemente utilizado - às vezes de forma “selvagem”, plural e ambígua - na literatura da gestão, no mundo empresarial, na educação/formação (Gonçalves, 2000). É uma construção teórico-prática que ainda não está devidamente operacionalizada, mas que se encontra numa fase de construção no seio da comunidade científica (Aubert, Gilbert & Pigeyre, 1993).

¹¹² Afirmação extraída do artigo “Construção da Competência em Educação”, publicado na Rev. PEC, Curitiba, v. 2, n. 2, Jul 2001 - Jul 2002, pp. 19-23.

Como o conceito de competência aparece numa encruzilhada de múltiplos campos disciplinares, contribuindo cada um deles para o seu esclarecimento, procuramos na sequência de outros autores, analisar as competências na perspectiva da linguística, da psicologia, da ergonomia, da gestão de recursos humanos e da educação/formação. Mas é, sobretudo, no último enfoque disciplinar sobre os processos de desenvolvimento das competências em todos os ciclos da educação/aprendizagem ao longo da vida e sua articulação entre os diversos contextos de aprendizagens (formais, não-formais e informais), que procuramos aprofundar a relação e o contributo das competências-chave/transversais com as questões da empregabilidade. Reflectimos, também, sobre a proposta de um perfil com as competências cruciais relativas à empregabilidade a qual não pode ser dissociada da análise do contributo da competência para o desenvolvimento da formação profissional. Neste sentido, questionamos a omnipresença do conceito de competência no espaço da União Europeia, em virtude da aprendizagem por competências se ter vindo a disseminar neste contexto a outros sistemas e níveis de educação/formação, para além do ensino e formação profissional.

Num terceiro momento, debruçamo-nos sobre o reconhecimento, validação e certificação dos adquiridos da experiência ao longo da vida – tanto a nível escolar como profissional – analisando os percursos mais paradigmáticos ao nível da educação e formação de adultos em Portugal, mais propriamente, os cursos EFA e os processos de RVCC. Problematizamos, igualmente, as razões de diferente natureza subjacentes à aceitação da importância de acreditar oficialmente os conhecimentos adquiridos através da experiência profissional ou de sistemas não-formais de aprendizagem, apresentados por López, Cia & Ariznabarreta (2006). A questão que se procura esclarecer é a seguinte: como conceber e organizar os sistemas de educação/formação no sentido de responder aos anseios e necessidades dos adultos “que não tiveram enquanto jovens oportunidade de concluir a sua escolaridade e entraram na vida activa com baixos níveis de qualificação profissional (ou mesmo sem nenhuma) ou enquanto jovens adultos que não completaram o nível secundário e que, tendo já ingressado no mercado de trabalho, apresentam um perfil adequado a esta oferta de qualificação”? (Rodrigues, 2009: 9).

Enfim, este capítulo é uma tentativa de contribuir para o esclarecimento de algumas das questões sinalizadas, bem como para abrir espaço para uma melhor utilização da lógica das

competências no âmbito da educação/formação ao longo da vida, particularmente no âmbito da educação e formação de adultos a todos os níveis (formal, não-formal e informal) e todos os campos (escolar, profissional, cívico, comunitário...).

2. O emergir do conceito e do paradigma da competência

“A mediocridade é infinitamente mais fascinante do que a competência. A competência tem limites, a mediocridade não.”

[Confúcio]

A problemática das competências não constitui um campo teórico estabilizado no âmbito das áreas relacionadas com a educação/formação, dada a própria juventude do conceito e do seu uso no discurso científico. Neste domínio, o conceito de competência sucede, quer histórica, quer teoricamente, ao conceito de qualificação. A noção não é nova¹¹³ e o seu uso não é recente. Embora a sua utilização se comece a generalizar na década de cinquenta nos EUA, é a partir dos anos 80 que ela se impõe com mais acutilância¹¹⁴, simultaneamente, a nível das pesquisas nos domínios do trabalho e da educação, dos discursos dos actores, e inspira medidas em matérias de emprego e formação (Alaluf & Stroobants, 1994).

Segundo a socióloga francesa Isambert-Jamati (1994: 119), o termo competência tem origem nos meios jurídicos e, inicialmente, restrito a eles, sendo mais tarde apropriado por outras profissões. Marcado pela sua polissemia o emprego do termo ficará, todavia, limitado no seu uso a uma elite intelectual visto que, como defende a autora, uma certa competência é exigida para julgar a competência de alguém.

O apelo às competências surge num contexto de crise, em que os empregadores passam a dispor de um maior número de recursos humanos e com mais instrução. Ao mesmo tempo que se afirma a exigência de novas competências, define-se de forma precisa o local da sua aquisição. Privilegia-se as formações de natureza prática, que surgem como complemento ou suplemento da formação escolar. Desta forma, para Alaluf & Stroobants a competência pode definir-se como:

¹¹³ Etimologicamente, o termo é originário do latim *compétentia* que significa o que está para vir, o que está para se manifestar (Hillau, 1994, cit. por Parente, 2008: 17).

¹¹⁴ Parente (2008) refere que, num artigo publicado no final da década de noventa, Stroobants salienta o facto de entre 1970 e 1989 se terem publicado na literatura francófona cerca de sessenta trabalhos sobre esta temática. Até então era a problemática das qualificações que dominava a produção científica.

“(…) o uso e adaptação, pelas empresas das aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. Assim, para um trabalhador, ser competente significa encontrar a sua orientação e aceder ao emprego, nele conquistando o seu lugar e assumindo as suas responsabilidades, isto é, ser capaz de responder às necessidades das empresas” (1994: 47).

Para Fleury & Fleury (2001: 185), o conceito de competências é pensado “como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas”. Assim, as competências agregam valor social ao indivíduo e valor económico à organização, por meio de um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades.

Numa das obras em que discorre sobre a questão da competência, Zafirian (2001) analisa três mutações principais ocorridas no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competências para a gestão das organizações:

- (i) o conceito de evento, “o que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo a perturbar o desenrolar normal dos sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar a sua auto-regulação” (*Id. Ibid.*: 41), o que significa que a competência não pode estar encerrada nas predefinições da tarefa, fazendo com que os indivíduos necessitem de estar sempre a mobilizar recursos para resolver novas situações;
- (ii) o conceito de comunicação, que implica a necessidade de um “entendimento recíproco” (*Id. Ibid.* 46), ou seja, de as pessoas compreenderem melhor os problemas e as obrigações do outro e a si mesmas para partilharem objectivos e normas organizacionais;
- (iii) o conceito de serviços que implica reconhecer que “trabalhar é gerar um serviço, ou seja, é uma modificação no estado ou nas condições de actividade de outro humano, ou de uma instituição, que chamaremos de destinatários do serviço (o cliente, no sector privado, o usuário, no sector público) (*Id. Ibid.*: 48, itálico no original).

Neste sentido, o trabalho deixa de ser o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas torna-se o prolongamento directo da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. É esta complexidade de situações que torna o imprevisível cada vez mais quotidiano e rotineiro.

Nas últimas décadas, as empresas e as organizações são cada vez mais confrontadas com a complexidade e a incerteza de uma economia globalizada e com uma concorrência desenfreada, as quais, perante a irrupção de tecnologias da informação e um ritmo acelerado de inovação tecnológica, necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar os imprevistos e as mudanças permanentes que lhes surgem. Segundo Le Boterf, “a noção de competência profissional tornou-se mais pertinente para tratar de questões de fiabilidade de um sistema sócio-técnico de produção que a noção de tarefa que corresponde melhor à segmentação tayloriana dos processos de trabalho” (1997: 21). E num contexto de incertezas e transformações permanentes, as empresas e as organizações já não procuram uma força de trabalho, mas competências ou potenciais de competências (Le Boterf, 1997), isto é, indivíduos detentores de saberes que irão mobilizar em contextos profissionais.

3. Deslocamento do conceito de qualificação para o conceito de competência

“A lógica das competências põe profundamente em causa o modelo por postos de trabalho.”

[Alain Meignant]¹¹⁵

A partir dos anos 80, a importância do conceito de competência intensifica-se, como resultado das alterações da estrutura do emprego e das ocupações, com fortes transformações na estrutura das qualificações, através do surgimento de novos empregos e profissões, da regressão e do desaparecimento de outros, de escassez de determinadas qualificações e competências no mercado de trabalho e da obsolescência de outras, da instabilidade das relações contratuais e atipicidade das formas de emprego, etc. (Parente, 2008: 21). O conceito de qualificação¹¹⁶ deixa, assim, de atender às demandas de uma organização complexa e mutável num mundo globalizado deixando de propiciar o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional entre o indivíduo e a organização. Tem sido usualmente definido, de acordo com Fleury & Fleury (2001: 185), “pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional”.

Assim, em virtude das transformações ao nível do mercado de trabalho no tocante à procura e oferta de emprego, é que se equaciona o conceito de competência, envolvendo por arrastamento o sistema de educação/formação e o sistema de relações laborais. Verifica-se o aparecimento de novos termos para expressar algumas das recentes exigências da economia capitalista. No mundo do trabalho, verifica-se um deslocamento da noção de qualificação para a de competência e, na esfera educativa, a instauração de saberes¹¹⁷ é englobada pela construção de

¹¹⁵ Citação extraída da obra *A Gestão da Formação*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1999, p. 282.

¹¹⁶ Lise Demailly (1997, cit. por Canário, 1999: 46) defende que “a qualificação é um termo que remete para o universo dos títulos, diplomas, graus e certificados que atestam a capacidade de alguém para desempenhar funções determinadas, em função do seu sucesso num percurso formativo formal. Em contrapartida, a ‘competência’ refere-se a ‘um não sei quê através do qual a qualificação se torna eficiente e se actualiza numa situação de trabalho’.

¹¹⁷ Segundo Desaulniers (1997: 59), a construção de competências depende de procedimentos de cunho pedagógico, sugerindo alguns indicadores que permitem operacionalizar as habilidades que configuram tal processo. Por exemplo, “instaurar estratégias de aprendizagem que se vinculam ao conjunto de conhecimentos já acumulados pelo formando, a partir de situações-problema a serem resolvidos por ele. Assim, é possível desafiá-lo a aplicar, da forma mais articulada possível, todos os inúmeros saberes que ele dispõe até ao momento”.

competências (cf. Desaulniers, 1997:53). Perante estas transformações os critérios de selecção dos recursos humanos pelas entidades empregadoras tendem a deslocar-se das qualificações formais para as competências, ou seja, as exigências das empresas fortalecem-se e, entre os recursos humanos qualificados, apenas acedem ao emprego e se distinguem os “competentes”. O critério deixa de ser o da escolaridade e passa a ser o de “ter capacidade para”, “ser capaz de” mobilizar efectivamente os saberes adquiridos para um desempenho laboral eficaz. Neste sentido, as competências pressupõem, na perspectiva da investigadora e socióloga Cristina Parente, os seguintes caracteres:

“(…) a qualificação do trabalhador, seja a partir da formação formal, seja da experiência profissional, mas definem-se sempre pela capacidade de mobilizar recursos pessoais ou adquiridos. A formação transmite saberes e a experiência permite acumular saberes, mas nada garante que os trabalhadores saibam mobilizar estes saberes em situação concreta. As competências distinguem-se exactamente pela mobilização dos saberes em situação de trabalho” (2008: 21-22).

Desta forma, são impostas novas exigências aos sistemas de ensino/formação, e fundamentalmente ao sistema de formação profissional, aos quais se requer agora “a preparação de perfis de banda larga” (*Id. Ibid.*), em que, para além dos saberes escolares tradicionais, se devem munir os educandos/aprendentes de instrumentos transversais, que lhes permitam a aprendizagem de saberes procedimentais transmitidos na acção e orientados para a acção e saberes relacionais capazes de alargar as capacidades de interagir, comunicar e cooperar. Ganham, neste domínio, relevo as práticas pedagógicas activas de formação – a acção e o ensino experimental.

O conceito e o paradigma de competência surgem associados a um novo modelo de mercado de trabalho, o qual vem minorizar o arquétipo de qualificação. A questão que se coloca de seguida é a seguinte: que contextos possibilitaram esta transição? É consensual que o modelo anterior se baseava num sistema rígido, pouco flexível, de cariz taylorista e fordista de organização do trabalho e de definição das estratégias empresariais, cuja aplicação se adequava a um período de crescimento, em que toda a mão-de-obra é absorvida, mesmo a mais desqualificada, pelos sistemas de trabalho fabris, em que se esperam operações/acções de trabalho muito concretas (precisas e mecanizadas) que cumpram o previamente determinado. A qualificação era à época, na perspectiva de Le Boterf (2005: 9), “a parte da profissão exigida pela organização do trabalho ainda

muito marcada pela concepção tayloriana”. Porém, com a crise das economias ocidentais este sistema de trabalho que privilegia a parcelarização e especialização começa a ser posto em causa, dando lugar à integração e diversificação dos recursos humanos mais qualificados aos quais se exige a capacidade de fazer face aos imprevistos, a flexibilidade de actividades e a resolução de problemas. Mais do que ser qualificado, interessa agora saber combinar e utilizar, em cada contexto concreto da prática de trabalho, esses saberes” (cf. Parente, 2008).

A preferência pelo conceito de competência é, assim, introduzida nas empresas nos inícios da década de 80 atingindo o seu auge nos anos 90, pelo facto de estas sentirem necessidade de confiar, não apenas nos quadros, mas também nos trabalhadores do núcleo operacional, de forma a poderem contar com o seu profissionalismo na capacidade de enfrentar os acontecimentos muitas vezes imprevistos que ocorrem nas diversas situações laborais. Num tal contexto, a mobilização de competências individuais tornava-se fundamental (Le Boterf, 2005). Em virtude da evolução das relações laborais, tornou-se primordial para a gestão de qualquer empresa, segundo Peter Grootings, “estar-se bem informado acerca das potencialidades de cada indivíduo (a sua competência) na força de trabalho, de modo a estar-se apto a desenvolver estratégias organizacionais realistas” (1994: 7). É evidente que a assunção desta estratégia significou uma emancipação crescente da gestão dos recursos humanos dentro da empresa.

De acordo com Alaluf e Stroobants, a valorização das competências está ligada a uma precarização do emprego. A formação profissional promovida na empresa é classificada como “formação qualificadora, o termo ‘polivalência’ dá lugar a ‘organização qualificadora’ e a qualificação será, doravante, designada por competência” (1994: 53). A excessiva focalização sobre a competência tende a isolar as situações de trabalho de um processo mais amplo de socialização, o que pode gerar um maior contraste entre as organizações qualificadoras e a precariedade do emprego. Neste sentido, o deslocamento do enfoque das qualificações para as competências deixa os indivíduos mais fragilizados, e cada vez mais expostos num contexto marcado pela instabilidade crescente do emprego e das relações laborais. Além disso, é neste contexto que interpretam o abandono da noção de qualificação em proveito da de competência, como não passando de “uma tentativa de legitimar qualificações profissionais para além das relações sociais, ou seja, naturalizar as hierarquias que delas emergem” (*Id. Ibid.*: 43).

Para Yves Lichtenberg¹¹⁸ (2007), é de todo pertinente que nos interroguemos sobre a emergência do termo competência no centro das relações profissionais e, em particular, sobre o modo como o recurso a esta noção, no interior das empresas, se tem revelado excludente para toda uma série de trabalhadores/assalariados. Considera que a selecção segundo os critérios ditos de competência se encontra associada a uma forte elevação do nível de escolaridade, o que faz com que os operários menos escolarizados não tenham mais lugar nas nossas sociedades desenvolvidas, porque a sua produtividade será sempre insuficiente por comparação ao trabalho fornecido em abundância e mais barato nos países menos desenvolvidos. Neste sentido, a competência “torna-se numa espécie de poção mágica possuída pelo assalariado, considerado como paliativo de todas as insuficiências da organização num contexto concorrencial tenso. Uma tal exigência pesa evidentemente muito mais para os assalariados na base da escada” (Lichtenberg, 2007: 18).

Advoga que esta generalização do recurso à competência é a marca, e mesmo para alguns, a alavanca, da desagregação dos adquiridos e protecções já estabelecidas e consolidadas em torno da noção de qualificação, em termos de acesso ao emprego, de progressão por antiguidade e de fixação de padrões de produção, em função das categorias e não dos indivíduos. A competência é tradução de um acréscimo de exigência com respeito ao trabalhador, do técnico até ao operador, de se organizar a si próprio, de tomar sobre si a resposta às insuficiências do trabalho prescrito face às flutuações da procura dos clientes e à variabilidade dos eventos na produção (*Id. Ibid.*: 18).

Na procura de esclarecer a forma como deve ser nomeada a competência, este sociólogo apresenta-nos o seguinte exemplo: dois assalariados com a mesma qualificação não possuem, portanto, automaticamente, a mesma contribuição no trabalho e não serão julgados igualmente competentes. Desta forma, na sua óptica, “a competência só se pode apreciar individualmente, e isso constitui evidentemente uma forte ruptura por comparação aos procedimentos da qualificação que visavam ao contrário estandardizar as contribuições dos indivíduos e torná-los, deste modo, permutáveis” (Lichtenberger, 2007: 19). Uma segunda oposição se traça com a noção de

¹¹⁸ Sociólogo e professor na Universidade de Marne-La-Vallée, bem como presidente do pólo de investigação e ensino superior Paris-Est. Tem publicado trabalhos sobre competência profissional, evolução das organizações de trabalho e das relações profissionais.

qualificação que designa essencialmente as capacidades que um assalariado coloca à disposição da organização, encarregando-a de as utilizar de maneira empenhada. A performance é antes de tudo conjuntural e colectiva, pelo contrário a competência é fruto de uma longa acumulação constitutiva de uma pessoa particular. Enfim, de uma certa maneira, defende que a “competência não pode ser apreciada que *a posteriori* ainda que a qualificação se aprecia *a priori*” (*Id. Ibid.:* 19).

É num contexto conjuntural difícil e incerto, como o anteriormente descrito, que cresce o interesse dos indivíduos pelas competências (Le Boterf, 2005) e, conseqüentemente, fazem com que o modelo taylorista/fordista pareça estar ultrapassado. Num ambiente de trabalho em constante mutação, perante riscos repetidos de perda de emprego como o que se tem verificado no final desta década, poder-se contar com um conjunto de competências não é negligenciável. Embora não resolva nem elimine os riscos do desemprego, “não há dúvida que só aquele que revele à partida um conjunto de competências validadas e uma capacidade comprovada para entrar em processos de aprendizagem disporá de uma vantagem apreciável no mercado de trabalho. Estará apto para argumentar a sua empregabilidade” (*Id. Ibid.:* 16).

É esta necessidade de reconhecimento e validação de competências, bem como a necessidade de processos de aprendizagem as adquirir, que tem impulsionado o forte movimento social verificado em Portugal na procura de diplomas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Os 645 981 adultos que frequentaram ou estão a frequentar percursos de educação-formação num Centro Novas Oportunidades ou em Cursos EFA¹¹⁹, denotam o papel importante de primeira selecção que os diplomas (os quais atestam a validação das competências adquiridas) continuam, de facto, a desempenhar: dispor de um diploma não garante emprego, mas não o possuir aumenta os riscos de exclusão. Esta procura de qualificação vem atestar o que Le Boterf tem defendido, isto é, apesar da inflação de diplomas que se tem verificado em alguns países, “no mercado de trabalho é melhor ter um diploma, ainda que esse facto não constitua uma garantia para ter uma carreira assegurada” (Le Boterf, 2005: 16).

¹¹⁹ Cf. os dados apresentados por Luís Capucha, Presidente da ANQ, no 2º Encontro de Centros Novas Oportunidades realizado em Lisboa, 2 de Dezembro de 2008, com o tema “Iniciativa Novas Oportunidades – eixo adultos – Objectivo 2010”. Para obtenção de outras informações consultar o sitio: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?cr=9948>, consultado em 2009/01/24.

Segundo Claude Dubar (1999), e corroborando o anteriormente citado por Le Boterf, a mudança do conceito de qualificação ponto capital do “compromisso fordista” para o de competência, foi motivada com base num novo modelo de gestão capaz de acompanhar a transformação da organização do trabalho (ruptura com o taylorismo) e a mudança na relação entre patrões e sindicatos (declínio acentuado da sindicalização e das negociações colectivas). Outro dos elementos que contribuiu para esta mutação foi a evolução do sistema educativo que colocava a aquisição de competências no âmago dos seus objectivos ao reformar o modo como eram construídos os diplomas profissionais e a concepção de avaliação. De uma forma concisa estabelece a seguinte distinção:

“O ‘modelo de competência’ (...) corresponde a uma concepção das relações de trabalho e da organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de uma ‘mobilização’ pessoal (...) contra marcas de reconhecimento (inclusive salariais), a integração forte numa organização hierárquica. Quem a ele se refere racionaliza com frequência a sua escolha lançando a mão ao ‘filtro’ do diploma escolar e de referências ‘cognitivas’ (resolução de problemas, tipos de saberes...) que mal conseguem esconder preconceitos quanto à inteligência. Ao contrário do modelo da qualificação, que implica negociação colectiva, o da competência tende a apagar o facto de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não um face a face entre um indivíduo provido de ‘competências’ *a priori* e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em ‘desempenho’ mais ou menos susceptível de ser medido” (cf. Dubar, 1999).

É neste cenário, que Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006: 22) consideram “que a qualificação dá lugar à competência”, na medida em que assenta em dois sistemas que estão a ser ultrapassados o das convenções colectivas (em que os postos de trabalho são classificados e hierarquizados) e no ensino profissional (que classifica e organiza os saberes em torno de diplomas). Especialmente adaptada às condições do trabalho industrial, taylorizado e às condições de estabilidade e standardização desse mesmo trabalho, a qualificação aparece associada, enfim, a um contexto de pós-guerra em que a escassez de mão-de-obra ditava as regras. Pelo contrário, a ideia de competência aponta, então, para outro tipo de relação mais ligada ao sector terciário em que se estabelece “uma relação particular com o cliente, com o serviço ao cliente, com a referência à qualidade do serviço ao cliente” (*Id. Ibid.*: 22). Uma trajectória profissional ligada a uma carreira em sentido único está fora de questão. O itinerário profissional dos indivíduos vai passar a estar relacionado com as capacidades que eles conseguem ir adquirindo, o qual não pode ser planificado ou previsto na sua origem, em virtude do carácter instável das relações de trabalho. Deste modo, “a competência não tem a ver apenas com a resposta técnica à evolução dos sistemas de trabalho

mas modifica profundamente também as formas pelas quais ele se regula assim como os sistemas de formação (*Id. Ibid.:* 23).

4. Para uma clarificação do conceito competência

“A competência é o que faz a diferença, é o que faz com que tudo não seja raso, com que existam altos e baixos e que no meio destes altos e baixos as pessoas se tornem visíveis.”

Yves Lichenberger¹²⁰

O termo competência tem vindo a assumir, nos últimos anos, um papel de destaque nos discursos económicos, políticos e educativos. Aquele ainda não está configurado nem tem um sentido preciso. O seu significado tem sido objecto de uma intensa discussão entre os diversos actores que com ele lidam no dia-a-dia, formadores, empresários, investigadores, professores, entre outros. Não havendo consenso entre os diversos agentes, quanto à relevância das competências, muito menos ele existe, no que respeita ao seu significado. Alaluf e Stroobants (1994) a ele se referiram como sendo “um conceito rico em ambiguidades”. Assim, a sua imprecisão activa o interesse por esse conceito cuja polissemia parece relacionar-se com um denominado “atractor estranho” (cf. Le Boterf, 1994), que assume sentidos diversos decorrentes dos usos múltiplos de que é objecto nas duas esferas em que tem vindo a ganhar espaço e relevo: o mundo da educação/formação e o universo do trabalho (cf. Antunes, 2008c).

Para além do seu carácter polissémico, deduzido da inexistência de uma definição consensual dentro da comunidade científica, Silva (2002) atribui a esse termo, igualmente, um “elevado nomadismo” e “usos sociais diferenciados”, já que é usado em múltiplos contextos e, às vezes, para referir distintas realidades. Imaginário (1998, cit. por Gonçalves, 2000), referindo-se à complexidade e multiplicidade de definições deste conceito, afirma, com o humor irónico que lhe é peculiar, que existem “praticamente tantas quantos os investigadores que se arriscam a fazê-lo”. Na mesma linha, ao examinar de forma minuciosa o conceito de competência Weinert (2001, cit. por

¹²⁰ Citação extraída das conclusões da Journée D'Etude de L'IUFM de l'Académie de Creteil, realizada em 11 de Dezembro de 2007, subordinada ao tema “Etre compétent c'est devenir visible”. In http://www.isp-formation.fr/article.php3?id_article=137, consultado em 2009/09/23.

Tiana, 2005: 61), chegou “à conclusão de que este sofre daquilo a que ele apelida de ‘inflação conceptual’, onde a falta de uma definição exacta é acompanhada por um excesso de significado”.

A referência à problemática das competências obriga, segundo alguns autores, à realização de uma espécie de declaração prévia: não existem competências sem indivíduos. Na óptica de Castro (2007: 7), “isto significa que as competências são construções singulares, específicas de cada um, constituindo um saber agir socialmente reconhecido e, conseqüentemente, articulado com um sistema de valores”. Um indivíduo não pode ser reconhecido como competente se não for capaz de compreender porque e como agiu (mais até do que realizar com eficácia essa mesma acção) perante uma situação num determinado contexto. Por exemplo, para fazer face a um imperativo de qualquer ordem, lidar com um acontecimento, resolver um problema, realizar uma actividade, cada um de nós coloca em acção o seu próprio “modo de fazer”.

Assim, ser competente é igualmente ser autónomo, entendida a competência como “a capacidade de auto-regular as suas acções, saber contar não somente com os seus recursos mas procurando outros complementares, estar em condições de os transferir e (re)investir as suas competências num contexto diferente” (*Id. Ibid.*: 7). Ser competente implica, para além do exposto, o imprevisto, o saber agir e reagir face ao acontecimento, ao imprevisto e ao inédito. Entre outros, estes caracteres, poderão ser encontrados nas diferentes definições de competências que se explanam de seguida.

No estudo elaborado para o projecto DeSeCo¹²¹, o investigador Weinert conduziu uma análise exaustiva de sete formas diferentes através das quais o conceito de competência foi definido, descrito e interpretado teoricamente; posteriormente, descreveu dez problemas que surgiam das diferentes definições de competência. A partir dessa análise obteve algumas conclusões pragmáticas relativas ao uso adequado do conceito que Tiana (2005: 62) no seu artigo sumariou da seguinte forma:

¹²¹ Este estudo, intitulado “Definição e Selecção de Competências: Fundações teóricas e conceptuais (DeSeCo)” que, em 1997, foi lançado como um programa da OCDE destinado a produzir indicadores internacionais para a educação, e que tinha como principal objectivo responder à questão de saber quais as competências e aptidões relevantes para que um indivíduo possa levar uma vida bem sucedida e responsável e para que a sociedade seja capaz de enfrentar os desafios do presente e do futuro.

“Em primeiro lugar, o conceito de competências só deve ser usado para nos referirmos a pré-requisitos colocados à disposição do indivíduo ou do grupo de indivíduos de forma a ultrapassarem com sucesso exigências complexas. Isto implica que seja necessário um grau mínimo de complexidade para satisfazer exigências e tarefas. Em segundo, de um modo geral, as competências implicam complexos sistemas de acção que não só abarcam o conhecimento e as competências, como também estratégias e rotinas necessárias para as aplicar, assim como emoções e atitudes adequadas, para além de uma auto-regulação eficaz dessas competências. Os processos de aprendizagem são uma condição necessária para o desenvolvimento das competências”.

As sugestões apresentadas por este investigador, embora não solucionem todos os problemas conceptuais, pelo menos contribuem para a clarificação de alguns deles. Por exemplo, constituem uma excelente base para diferenciar teoricamente dois termos semelhantes como “competências” e “aptidões”. Este investigador propõe a referência a “aptidões” “como determinados pré-requisitos que, na sua essência, podem ser totalmente automatizados, enquanto o termo *competências* possui um contexto mais lato, que por seu turno, inclui as aptidões” (Weinert, 2001, cit. por Tiana, 2005: 63). Na mesma direcção, seguem as recomendações da União Europeia emanadas em 5 de Setembro de 2006¹²², resultantes da consulta efectuada sobre o QEQ e ECVET, em que se definem “aptidões” e “competências” da seguinte forma:

“‘aptidões’ a capacidade de aplicar os conhecimentos e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. O quadro europeu de qualificações descreve as aptidões como cognitivas (utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos); ‘competência’, a capacidade comprovada de utilizar conhecimento, as aptidões e as competências sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. O quadro europeu de qualificações define competências em termos de responsabilidade e autonomia.”

Na crítica tecida a estas definições, Straka (2007: 6-7) considera que ficaram em aberto uma série de observações e questões: a relação inexplicada entre os dois conceitos (estes conceitos são enunciados sem se referirem mutuamente); a utilização invulgar do “conceito aptidões” e do “conceito capacidade”; as diferenças entre “aptidões” e “competências”; a função da segunda frase nestas definições. Conclui, que estas definições conceptuais eram confusas e que a UE se devia preocupar em produzir uma terminologia mais coerente no caso de definições tão fundamentais como estas.

¹²² COM(2006) 479 versão final 2006/0163 (COD), pp. 17-18.

Na abordagem que faz ao conceito de competência na sua obra *A Gestão da Formação*, Alain Meignant (1999: 281-282), apresenta-nos a definição dada pela siderurgia francesa e a respectiva análise crítica da mesma. A definição de competência como “um saber-fazer operacional validado” foi por ele considerada simples e operativa, tecendo-lhe os seguintes comentários:

- (i) *saber fazer*: capacidade de executar. Não é a simples capacidade de reproduzir um acto aprendido, mas de o fazer com inteligência incorporando conhecimentos, experiências anteriores, uma apreciação da situação, bem como qualidades estéticas e relacionais (por exemplo, conhecer o alfabeto e a gramática é bom, fazer uma frase é melhor, mas comunicar eficazmente mobilizando esse saber no momento certo e com estilo, é que revela a verdadeira competência);
- (ii) *operacional*: legitimidade para executar (também temos “competência para”: por exemplo, muitas pessoas sabem assinar, mas poucas têm delegação de poderes para o fazer);
- (iii) *validado*: reconhecido (pela classificação, pelos pares e/ou pelos clientes). Não existe competência “em si”.¹²³

Contrariamente ao saber-fazer da época tayloriana, para este investigador, a competência não pode ser vista como

“(…) a reprodução de um acto dominado, mas a capacidade de executar uma combinação específica perante um problema muitas vezes inédito. Esta capacidade combinatória, base da competência, permite mobilizar imediatamente saberes teóricos, processuais, experimentais, empíricos, sociais, cognitivos, para encontrar uma resposta inovadora para uma situação que não pôde ser inteiramente prevista pelos gabinetes de estudo. Esta capacidade combinatória é o cerne da competência” (Meignant, 1999: 281-282).

¹²³ É de salientar que este autor teve a perspicácia de antever que a validação dos conhecimentos profissionais adquiridos fora da formação seria um dos grandes temas de reflexão, de acção, e talvez de conflitos dos próximos anos, o que se tem vindo a verificar. A exemplo, tanto em França com o VAE (Validation des Acquis de L'experience) instituído em 2002, ou como em Portugal com o Processo de RVCC PRO (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais), operacionalizado a partir do início deste milénio pelo IEFEP e, mais recentemente, pelos Centros Novas Oportunidades tutelados pela ANQ.

Parafraseando Le Boterf, se a competência foi durante muito tempo comparada à capacidade de conservar um lugar ou um conhecimento, na actualidade já não pode ser assim. Não é pelo facto de se ter um diploma ou se ter frequentado determinada formação que se pode agir com competência nos contextos de trabalhos, marcados pela evolução, imprevisto e inovação. Na sua óptica “ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis” (2005: 18)

Sustentando que as empresas e organizações têm necessidade de um novo conceito de competência, este investigador considera que a noção de competência clássica está em crise, na medida em que o seu conteúdo tradicional já não permite fazer face aos novos desafios da competência e das situações de trabalho. Neste sentido, defende a existência de um desfazamento importante entre *desafios fortes* e uma *noção fraca*. A noção fraca, surgida nos anos 60, é aquela que preconiza que a competência é “uma soma de saberes, de saber fazer e de saber ser” (Le Boterf, 2005: 19). Descrever a competência era enumerar, era estabelecer listas (lista de actividades e lista de competências). Esta abordagem revelava-se contraproducente para referir a competência considerada como um processo.

As definições que entendem a competência como a “aplicação” de saberes teóricos ou práticos ou como um conjunto de aptidões ou de traços de personalidade (rigor, espírito de iniciativa, tenacidade...), caracterizam-se, de acordo com Le Boterf (2005: 19-20), pela sua fraqueza, na medida em que:

- (i) comparam as competências a “recursos” (saberes, saber fazer, saber ser) e só há competências quando estes recursos são aplicados à acção. Sendo assim, uma pessoa sábia seria necessariamente uma pessoa competente, o que não se verifica;
- (ii) a competência é vista como uma “soma”, como uma simples “adição”;
- (iii) levam a construir referenciais de competência como listas intermináveis de saberes, de saber ser e de saber fazer, em que tudo se reduz a fragmentos perdendo a competência o seu sentido;

- (iv) apreendem a competência unicamente em termos de estado, quando se trata também de um processo, de um elo em que se recombina recursos, uma acção, um contributo com vista a um resultado.

Continua a advogar que a definição de competência pode variar segundo as organizações e as situações de trabalho, não existindo, como tal, uma única definição pertinente. Definir-la, por um lado, como um saber agir num contexto em que as tarefas são repetitivas, fragmentadas e limitadas a instruções é ilusório e enganador. Por outro lado, é empobrecedor reduzi-la a um saber fazer em organizações de trabalho fazendo apelo à responsabilização, à iniciativa e à polivalência. Pelo contrário, numa prescrição mais aberta, esta tende a definir-se sobretudo em termos de saber agir e reagir. Tendo em consideração as circunstâncias referidas,

“(…) ser competente, é então, ‘saber o que fazer’ e ‘quando’. Face aos imprevistos e às eventualidades, diante da complexidade dos sistemas e das lógicas de acção, o profissional deverá saber tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, correr riscos, reagir a problemas, inovar no quotidiano e assumir responsabilidades. Para ser reconhecido como competente, não basta ser capaz de executar o prescrito, mas ir para além dele” (Le Boterf, 2005: 30).

De acordo com o exposto, se a competência deve ser definida em termos de acção (saber fazer, saber agir, saber reagir...), esta definição será sempre relativa às organizações e aos contextos de trabalho. Neste sentido, propõe-se “definir a competência requerida quer como ‘um saber fazer em situação de trabalho’, quer como ‘um saber agir em situação de trabalho’” (*Id. Ibid.*: 31). É essencial ter em consideração a distinção por ele estabelecida entre competências e recursos de competências. Estes últimos são necessários para a construção das competências, as quais “se encarnam nas actividades e condutas profissionais adoptadas a contextos particulares” (Le Boterf, 1997: 12).

A proposta de definição apresentada por Fátima Suleman em finais dos anos 90 refere que “as competências designam conhecimentos e capacidades que são mobilizados em situações profissionais ou contextos de trabalhos particulares” (1999: 86). Explicita que se trata, sobretudo,

“(…) de conhecimentos e capacidades que são estruturados em função de um problema a resolver. Problema que pode ser uma actividade a realizar, um projecto a gerir, um conflito a resolver. Como tal, as competências são caracterizadas pela sua relação com a actividade/problema e pela selecção estruturação dos conhecimentos e capacidades para responder ao problema” (*Id. Ibid.*: 86).

Na mesma linha das acepções anteriores, Zafirian propõe uma definição que integre várias dimensões e, logo, reúna várias formulações. Assim, “a competência implica o ‘tomar a iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do individuo diante de situações profissionais com as quais se depara” (2001: 68). Nesta formulação é enfatizado o que muda substancialmente na organização do trabalho: “o recuo da prescrição, a abertura do espaço para a autonomia e a automobiliação do individuo” (*Id. Ibid.*).

Na sua abordagem ao conceito de competência, Roegiers e De Ketele indiciam que o que caracteriza a competência, em primeiro lugar, é o facto de ela mobilizar diferentes capacidades e conteúdos diversos. A competência é, para estes autores, um conceito integrador, “no sentido de que considera ao mesmo tempo os conteúdos, as actividades a serem exercidas e situações nas quais se exercem as actividades” (2004: 45). Definem a competência como “um conjunto integrado de capacidades que permite – de maneira espontânea – apreender uma situação e responder a ela mais ou menos pertinentemente” (*Id. Ibid.*).

Um dos exemplos práticos apresentados por estes autores para clarificarem o que entendem por competência está relacionado com o exercício da profissão docente. Para um professor, ser competente para ministrar uma aula implica, além dos diferentes saberes, mobilizar um grande número de capacidades: (i) analisar (uma situação); (ii) antecipar (reações); (iii) expressar-se claramente; (iv) aprofundar, caso necessário, alguns conteúdos; (v) comunicar aos colegas o que está fazendo; (vi) questionar-se sobre o que faz e avaliar a qualidade do seu trabalho; (vii) etc.

Neste sentido, o conhecimento/saber teórico detido não é suficiente, se ele for incapaz de o aplicar numa situação prática. Não é suficiente poder dizer-se como se deve organizar uma aula, mas organizá-la concretamente. Logo, a mobilização de capacidades e de conteúdos por si só não basta. No exemplo supracitado, a mobilização de conteúdos e de capacidades só tem sentido em relação a uma determinada família de situações, as de conduzir aprendizagens em sala de aula.

Se generalizarmos o exemplo dado a outras profissões e contextos, é de todo essencial reconhecer que “não podemos ser competentes se não formos capazes de *integrar* um conjunto de coisas que aprendemos” (Roegiers & De Ketele, 2004: 44, itálico no original). Organizar uma situação de aprendizagem não é somente delimitar um conteúdo programático e transmiti-lo, mas é também verificar pré-requisitos, partir das representações dos alunos, diferenciar uma aprendizagem, considerar certos aspectos afectivos e psicomotores, avaliar aquisições, entre outros. Em suma, toda a competência que um profissional ou um aluno/formando/adulto aprendente deve possuir só pode ser encarada numa óptica de integração dos diferentes saberes que foram sendo adquiridos num processo de formação/aprendizagem ao longo da vida, em contextos variados (formais, informais e não-formais).

Tendo em conta trabalhos desenvolvidos em Portugal, nomeadamente no quadro de análise das necessidades de formação profissional, alguns investigadores consideraram que a proposta de competências apresentada por Le Boterf (1997), lhes parecia ser demasiado desagregada e de difícil aplicação prática (Suleman, 2000). Assim, procuram desenvolver uma tipologia dos conteúdos das competências mais abrangente e integradora dos diferentes saberes. Optaram por distinguir nas competências os seguintes tipos de conhecimentos e capacidades:

“(…) – conhecimentos teóricos: que integram os conceitos, os conhecimentos disciplinares, organizacionais e racionais e ainda conhecimentos técnicos sobre o contexto e sobre processos, métodos e modos operatórios. Ou seja, integramos nos conhecimentos teóricos os três tipos de saberes de Boterf; - saber-fazer, relativos à capacidade de executar, de realizar operações e de utilizar instrumentos e aplicar métodos e procedimentos. Estes saber-fazer têm um carácter operacional, de aplicação prática ou de operacionalização dos conhecimentos teóricos; - saber-fazer sociais e relacionais, relativos a atitudes e qualidades pessoais (Boterf) e à disposição de agir e interagir com os outros, ou seja, a capacidade de cooperar e de se relacionar com os outros; - capacidades cognitivas, dizem respeito a operações intelectuais que podem ser mais simples (enumerar, comparar, definir, descrever) ou mais complexas (generalização indutiva, generalização construtiva, raciocínio analógico, raciocínio abstracto). Descrevem capacidades de combinação de saberes heterogéneos, de coordenação de acções para encontrar soluções e resolver problemas” (*Id. Ibid.*: 87).

Nesta perspectiva, a classificação dos conteúdos das competências para além de nos propor uma visão mais integradora dos saberes, também serve de base para classificar e valorizar as competências-chave¹²⁴.

¹²⁴ Esta noção já foi definida e começou a ser discutida no Capítulo I, p. 84.

5. A diversidade de abordagens e a dificuldade em definir competência

“A competência, à semelhança de toda a qualificação, apoia-se sobre um conjunto de saberes.”

[Yves Lichtenberger]

O conceito de competência tem sido alvo de uma tentativa de apropriação científica por parte de diferentes enfoques disciplinares. Esta tentativa de elucidação da sua especificidade não é recente e continua a demanda no sentido da sua definição e compreensão. Como não existe um consenso em torno da definição deste termo devido ao seu carácter polissémico, mas uma situação que alguns não hesitam em descrever como confusão (Woodruffe, 1993, cit. Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006), será de todo pertinente alargar esta discussão a uma abordagem interdisciplinar, que numa perspectiva necessariamente sintética procurará atenuar a sua “generalização e utilização plenas de ambiguidades” (Pires, 2005: 262).

Embora a noção de competência seja uma “construção social”, que se reveste de significados cultural e socialmente construídos (cf. Pires, 2005), como noção de fronteira que é, tem escapado às grandes correntes teóricas das ciências sociais. Ademais, é bom lembrar que para alguns autores, nos quais se podem englobar Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006), seria demasiado simplista atribuir a existência de diferentes perspectivas sobre o que seja uma competência às habituais divergências disciplinares. Numa mesma área este conceito pode ser utilizado com conotações distintas, correspondentes a níveis de análise também distintos, como é o caso das áreas de gestão ou da educação. Por exemplo, ao nível da educação e da formação é possível encontrar uma diversidade de compreensões deste conceito, as quais podem partir de um “enquadramento mais instrumental ou então de uma perspectiva mais personalista ou até emancipatória” (*Id. Ibid.*: 11).

Assim, e a exemplo de outros autores (cf. Pires, 2005), analisaremos o conceito de competência a partir das diferentes perspectivas e áreas disciplinares, procurando, num primeiro momento, compreender a origem e a evolução do conceito e, numa segunda fase, apresentar uma

abordagem interdisciplinar mais integrativa, que nos permita clarificar as visões limitadas que cada uma das áreas por si só nos apresenta. Mas será na perspectiva da educação/formação – sobre os processos de construção e desenvolvimento de competências relacionados com o reconhecimento de adquiridos experienciais ao longo da vida em diversos contextos e aprendizagens (formais, informais e não-formais) – que procuramos compreender a problemática das competências. Para alcançarmos uma concepção estável e utilizável no campo da educação/formação, propomo-nos a percorrer os enfoques disciplinares que nos parecem ser, de acordo com a abordagem que pretendemos efectuar, os mais contributivos (linguística, ergonomia, psicologia, gestão e ciências da educação).

Ademais, é bom lembrar que na maioria das disciplinas, o conceito de competência possui em primeiro lugar um valor exploratório, “ele é constituído como um artefacto do qual descobrimos a existência através de um desempenho individual ou colectivo” (Lichtenberger, 2003: 2). Portanto, para além desses olhares específicos, é sempre a mesma realidade que é evocada: a que implica um acréscimo do poder do trabalhador na finalidade do seu trabalho; a que permite um reconhecimento de modo particular a cada indivíduo de combinar os seus recursos para fazer face a problemas e situações complexas (*Id. Ibid.*).

Na óptica de Aubret, Gilbert & Pigeyre (1993: 19-20), o conceito de competência aparece numa encruzilhada de múltiplos campos disciplinares, contribuindo cada um deles para a sua clarificação específica sobre um de três níveis de análise: (i) o nível individual – psicologia, ergonomia e ciências da educação; (ii) o nível do grupo e do significado social da avaliação – sociologia e psicologia social; (iii) o nível da utilização na empresa – direito, microeconomia e ciências da gestão. Apesar de esta noção aparecer em épocas variadas da evolução das diversas áreas disciplinares/campos científicos, ela “não designa uma realidade totalmente nova, mas constitui frequentemente uma nova forma de apreender e de codificar as realidades já apreendidas sob diferentes ângulos no campo de investigação e das práticas” (*Id. Ibid.*: 20). Com efeito, a competência sempre foi um conceito usado em diferentes perspectivas e adequado a diferentes áreas do conhecimento.

5.1. Abordagem da Linguística

A Linguística, com os trabalhos desenvolvidos por Noam Chomsky¹²⁵ (1964-1965), marca a primeira abordagem científica do conceito de competência, posteriormente introduzido e adaptado a outros domínios disciplinares. Para ele, o “modelo linguístico é um modelo chamado de competência. (...) identificou o sistema: a *competência*, e propôs uma teoria: a *gramática gerativa*” (Chomsky, 1977: 57-58).

Este teórico da linguística reconhece que, embora a interacção com o ambiente seja necessária ao desabrochar dos processos geneticamente determinados, a maturidade das estruturas não é, no entanto, determinada pela sua interacção com o meio. Sendo assim, o comportamento, a *performance*¹²⁶, só indirectamente atingem a natureza da competência linguística, ou seja, o conhecimento da língua, um dos factores da *performance* (cf. Pires, 2005: 265).

Estabelece uma articulação entre competência e *performance* no comportamento linguístico do locutor. A primeira é definida como o conhecimento interiorizado e enraizado culturalmente que os indivíduos têm da sua língua, o seu saber linguístico (pelo que a competência é também *gramatical*¹²⁷); a segunda é a actualização da primeira nos actos de comunicação, a sua realização concreta, o seu uso efectivo “na enunciação ou na compreensão de um número infinito de frases correctas do ponto de vista do sistema de regras da língua, mesmo se nunca foram emitidas ou ouvidas antes” (Chomsky, 1971, cit. por Parente, 2008: 43; 1977: 57-58). De acordo com este

¹²⁵ No plano da investigação linguística, Chomsky forma-se no quadro do behaviorismo distribucionalista de L. Bloomfield e de Zellig Harris. Cedo, contudo, começa a compreender as limitações desse modelo e a criar as bases daquilo que viria a constituir a mais ampla e profunda revolução da Linguística no século XX. Em 1957, com as suas *Syntactic Structures*, apresenta os primeiros elementos teóricos de uma perspectiva que encara as línguas como conjuntos finitos de regras capazes de explicar a produção e a compreensão ilimitada de frases. Em 1965, com uma das suas mais famosas obras, os *Aspects of the Theory of Syntax*, traça todo o quadro geral do transformacionalismo generativista. Em 1966, ensaia em *Cartesian Linguistics* uma correlação polémica entre a moderna linguística transformacional e uma hipotética tradição que levaria de Descartes a Wilhelm von Humboldt. Em 1968 publica uma síntese notável das suas investigações linguísticas em que fica patente a sua profunda convicção de que os mecanismos linguísticos e os mecanismos cognitivos se encontram numa mesma ordem de explicatividade: *Language and Mind*. E a partir de então, em sucessivas publicações, Chomsky nunca deixou de rever o seu modelo, introduzindo-lhe alterações tão substanciais que alguns são levados a pensar se ainda resta alguma coisa do projecto iniciado nos anos 50. Seja como for, os contributos de Chomsky quer para a Linguística, quer para as chamadas Ciências Cognitivas, continuam a ser hoje um facto incontornável. (Cf. Manuela M. Miranda, *In poemaclaro.com/antigona/autor/chomsky.html*, consultado em 2009/06/23).

¹²⁶ Na consulta efectuada ao *E-Dicionário de Termos Literários*, Carlos Ceia considera que o termo *performance* é de difícil tradução, significando literalmente “desempenho” ou “realização”. Em substituição do conceito de competência, nos seus trabalhos mais recentes como *Knowledge of Language* (1986), Chomsky usa já expressões como “sistema de conhecimento” (*system of knowledge*) ou *I-language*.

¹²⁷ Na perspectiva de Chomsky (1977: 57), “a gramática generativa é a teoria explícita proposta para dar uma explicação desta competência”.

modelo de análise, a competência é conceptualizada como o saber em si e a *performance* como o resultado da sua mobilização ou da sua actualização em situação, o que remete para o aspecto criador da utilização da linguagem. Com efeito, quando é utilizado a este nível, procura cingir-se ao “potencial individual” que o desempenho exterioriza. Associa-se a “algo inato” que a situação de comunicação permite verificar, de acordo com a respectiva “performance” (cf. Jonnaert, 2002: 10-12).

De acordo com Rey (2002: 26), no seu sentido menos versado, o termo competência sugere ao mesmo tempo, “o visível e o oculto, o exterior e o interior, aquilo que numa acção é o mais padronizado e, também, por outro lado, aquilo que parece mais ligado à pessoa e, por conseguinte, o mais singular e o mais indizível”. Se aplicado à concepção do modelo chomskiano, em que a competência é definida como “um sistema fixo de princípios geradores”, um sistema que permite a cada um de nós produzir uma infinidade de frases providas de sentido na sua língua e, inversamente, de reconhecer de forma espontânea a frase que ele entende pertencer a essa mesma língua, mesmo sendo incapaz de dizer por quê. A capacidade requerida pelo sujeito tanto é inacessível quer pela observação externa, quer pela introspecção (o sujeito é espontaneamente incapaz de dizer como faz para emitir frases susceptíveis de serem compreendidas e de como uma frase foi compreendida e é portadora de algum sentido na sua própria língua). Desta forma, a competência opõe-se à *performance*, a qual é “a utilização da língua como a observamos”.

Da análise que efectuou à abordagem da noção de competência chomskiana, aquele autor identificou um novo sentido que comporta diferentes aspectos merecedores da nossa atenção:

- (i) longe de ser uma resposta automática a um estímulo, ela é capaz de se adaptar a situações desconhecidas; longe de ser uma faculdade de organizar actos elementares conhecidos visando um objectivo previamente estabelecido, ela é a capacidade de decidir o objectivo a ser atingido (portanto, de deliberar sobre a sua oportunidade, bem como a capacidade de inventar meios para atingi-lo);

- (ii) a competência chomskiana não possui especificidade, na medida em que esta consiste precisamente em uma adaptação a toda a situação (de certa maneira, ela é uma disposição para com a oportunidade ou para com o “conhecimento de causa”);
- (iii) inscreve-se num contexto definitivamente mentalista¹²⁸, em oposição ao behaviorismo (esta perspectiva pode ser alinhada à corrente das ciências cognitivas, as quais irão influenciar a reflexão sobre os objectivos pedagógicos).

Neste sentido, podemos falar da competência como “poder do conhecimento”, na medida em que nesta concepção de competência se pode incluir o poder que o sujeito tem de adaptar os seus actos e as suas palavras a uma infinidade de situações inéditas. A competência chomskiana é, em primeiro lugar, de acordo com Rey (2002: 72), “a capacidade linguística que todo o falante tem de produzir uma infinidade de frases providas de sentido na sua língua. Mas, por extensão, (...) é também a capacidade da pessoa produzir enunciados e actos que sejam apropriados a uma situação, embora não sejam efeitos mecânicos de estímulos inerentes a ela”.

5.2. Abordagem da Psicologia

Genericamente a Psicologia utiliza o conceito de competência como uma medida de habilidades e como o desempenho observável de um indivíduo representar os seus traços e capacidades (cf. Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006).

De acordo com Pires (2005), o conceito de competência só passou a fazer parte do vocabulário da Psicologia a partir do contributo de Chomsky¹²⁹. A oposição identificada por este autor entre competência e desempenho inscreve-se no âmbito das teorias cognitivistas, que estabelecem

¹²⁸ Mentalismo: corrente linguística que se opõe ao mecanicismo. Procura interpretar os fenómenos linguísticos em referência aos factos psíquicos (cf. *UOL Michaelis – Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*. In <http://michaelis.uol.com.br>, consultado em 2009/07/22).

¹²⁹ Este linguista norte-americano criticou publicamente o modelo behaviorista de Skinner quanto ao comportamento verbal. Skinner centrava-se nos elementos repetitivos da linguagem procurando apenas identificar os princípios simples do comportamento verbal, aplicando-lhes os princípios do condicionamento operante. Chomsky considera a complexidade como a característica central da linguagem; a criança dispõe de um mecanismo inato pré-programado para extrair do meio envolvente a informação necessária que conduz à aquisição de um sistema linguístico. Tudo isto é inadmissível para os behavioristas. A psicolinguística chomskiana deu um grande contributo para a teoria “generativa” da linguagem que considera a relação entre o pensamento e a linguagem numa perspectiva muito ampla; muito dos seus conceitos são hoje aceites pelos linguistas, tais como a distinção entre competência/desempenho (cf. Mesquita, R. & Duarte, M., *Dicionário de Psicologia*, Plátano Editora, 1996).

a distinção entre as estruturas e os mecanismos mentais (privilegiados por estas correntes) e os comportamentos observáveis (privilegiados pelas correntes behavioristas).

Embora só recentemente se tenha assistido à introdução do conceito de competência e ao desenvolvimento de estudos sobre esta problemática no domínio da Psicologia, contudo, desde sempre, nas suas diversas especialidades, foram utilizados vocábulos próximos do de competência, tais como, o de aptidão (*aptitude* em língua francesa e *ability* em língua inglesa) ou de capacidade (*capacité* em francês e *ability, skill, competence* em inglês) (cf. Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993).

O termo capacidade é definido como a possibilidade de executar com êxito uma determinada tarefa. Uma das condições deste êxito é a posse pelo sujeito de uma determinada aptidão (Piéron, 1973, cit. por Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993). Em geral, o grau de êxito pode ser medido e avaliado, definindo, desta forma, a capacidade do sujeito (em contexto escolar ou profissional, como indirectamente através do recurso a testes diversos). Mas a partir desta medida, podemos igualmente, em certas condições, estimar a aptidão. No entanto, a distinção entre capacidade e aptidão é muitas vezes negligenciada, já que o termo *ability* na terminologia inglesa designa as duas noções referenciadas – capacidade e aptidão.

Classicamente, na definição de aptidão têm sido tomados em conta os aspectos constitucionais do sujeito, determinados em parte por factores genéticos (Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993: 22). De acordo com Reuchlin (1991, cit. por Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993), a aptidão também pode ser definida como uma dimensão que permite diferenciar a conduta dos indivíduos. Estas diferenças residem não nas características observadas mas em características subjacentes, tais como os aspectos cognitivos responsáveis pelo tratamento e aquisição da informação. Elas distinguem-se das características motivacionais e temperamentais que, no entanto, fornecem uma certa forma de funcionamento aos mecanismos cognitivos.

Ao nível da Psicologia do Trabalho, uma das vertentes analíticas mais fortes em discussão tem girado em torno da questão da medida de competências, o seu lugar na empresa, o sentido e os procedimentos de análise e de avaliação. Neste contexto, os balanços de competências e os portefólios de competências como meios de avaliação têm vindo assumir uma importância

crecente. Na análise de competências, procura-se estabelecer uma relação entre as qualidades dos indivíduos e as características da actividade de trabalho, centrando-se os estudos desta área sobre a auto-construção dos sujeitos nas suas interacções como o meio de trabalho (cf. Parente, 2008).

Em relação à Psicologia Educacional, na opinião de Alejandro Tiana (2005), durante a década de 60, o behaviorismo influenciou o desenvolvimento de metas e objectivos educacionais, identificando os comportamentos específicos que deviam ser cultivados e praticados pelos alunos. Este modelo estava ligado a um conceito de educação, no qual era dada ênfase e prioridade à aquisição de certas aptidões. De igual modo, promovia também níveis mínimos de performance através dos quais os comportamentos expectáveis por parte dos alunos seriam avaliados.

Nas últimas décadas, segundo este autor, os novos desenvolvimentos resultaram da inclusão do cognitivismo e do construtivismo na concepção do currículo, daí advindo a ideia de estabelecer objectivos em relação às capacidades que podiam ser adquiridas pelos alunos ao longo do seu percurso educativo-formativo. O conceito de educação subjacente a esses modelos destaca o desenvolvimento do conhecimento e da personalidade através de experiências significativas e de actividades pedagógicas cuidadosamente concebidas e planeadas. Na última década do século XX, muitos países utilizaram os currículos oficiais influenciados pelo construtivismo, nos quais os objectivos educacionais estavam em termos de capacidades e competências a serem desenvolvidas e adquiridas pelos aprendentes. A utilização comumente alternada destes termos contribuiu para a globalização do conceito de competência.

Actualmente, estes dois termos são considerados instrumentos fundamentais para “o desenvolvimento de indivíduos autónomos capazes de enfrentar a mudança, de se adaptarem criticamente a novas circunstâncias e de funcionarem activamente como membros produtivos da comunidade e da classe laboral. Isto só foi possível graças ao desenvolvimento total do seu potencial e capacidades” (Tiana, 2005: 60). O desenvolvimento de cidadãos munidos com as competências essenciais para poderem enfrentar novos desafios e se adaptarem a novas circunstâncias foi uma exigência do novo modelo educacional. Desta forma, Roegiers (2000, cit. por

Tiana, 2005) sublinhou que as capacidades e competências contribuíram para a definição de um novo significado de escolaridade.

5.3. Abordagem da Ergonomia

Na perspectiva da ergonomia¹³⁰ – ergonomia da actividade humana -, a temática das competências também não é uma abordagem tradicional. Contudo, esta área disciplinar ao dedicar-se à análise da actividade do trabalho como um processo de interacção entre o “operador” e o “meio técnico” teve sempre subjacente no seu objecto de estudo e no seu discurso a dimensão cognitiva das competências. Entre os ergonomistas que têm utilizado este conceito recentemente, podemos destacar as abordagens de Landsheere e Montemollin (1984), cujas definições de competência são bastante latas e englobantes.

Para Landsheere (1984, cit. por Parente, 2008: 44), a competência não é uma aplicação isolada das capacidades cognitivas, afectivas ou psicomotoras, mas de várias capacidades adaptadas a uma situação particular. Esta noção remete para a interacção dinâmica entre diferentes elementos constitutivos da competência, bem como para a articulação desta com a acção, através da qual se exprime.

Ao permitir aprofundar a explicação das condutas profissionais, Montemollin reconhece que este conceito é indissociável da área ergonómica. Do seu ponto de vista, as actividades dos trabalhadores pressupõem a existência de estruturas disponíveis e adaptadas à realização de determinadas tarefas e famílias de tarefas. Os processos de identificação dos trabalhadores estruturam-se a partir de uma profissão e a partir das suas competências profissionais. Como tal, as competências podem ser definidas como “conjuntos estabilizados de saberes e saberes-fazer, de condutas-tipo, de procedimentos standardizados, de tipos de raciocínios, que se podem utilizar em novas aprendizagens” (Montemollin, 1984, cit. por Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993: 26),

¹³⁰ Maurice Montmollin (1986) na sua obra *L'ergonomie*, Paris, Editions L a Decouvert, define a Ergonomia como uma disciplina que é “ao mesmo tempo muito modesta e muito ambiciosa. Muito modesta porque ela age pouco sobre as grandes evoluções que transformam em profundidade o mundo do trabalho. Mas muito ambiciosa, no entanto, porque pretende forjar instrumentos teóricos precisos que permitem modificar o trabalho”.

pressupondo uma adequação directa ente aquisições individuais e exigências da situação. No pequeno léxico apresentado no final da tradução da portuguesa da sua obra, com o fim de evitar confusões e ambiguidades, a competência é definida como:

“Conhecimentos, saberes, saber-fazer, tipos de raciocínio, ‘capacidades’ diversas a que cada trabalhador recorre para realizar a sua tarefa específica (com mais ou menos sucesso; há competências mediocres em relação às exigências da tarefa). Opõe-se às aptidões e às capacidades (a ‘inteligência’, a ‘destreza manual’, etc.), características demasiado gerais para o ergónomo, que não confia nelas, dado que permitem explicações demasiado fáceis – e, portanto, desprovidas de interesse prático – dos sucessos ou insucessos dos operadores” (Montmollin, 1995: 150).

No final da década de noventa, Montmollin propôs-se distinguir três componentes nas competências: os saberes teóricos (tanto declarativos como procedimentais), que são conhecimentos que permitem o funcionamento das coisas e que podem ser adquiridos na formação inicial de base; os saberes de acção (*les savoir-faire*) que explicitam como fazer funcionar as coisas; os metaconhecimentos, que permitem a gestão de conhecimentos e que apenas são adquiridos através da experiência. Os metaconhecimentos (conhecimentos do operador sobre os seus próprios conhecimentos), permitem a gestão do “aqui e agora”, em função da evolução das situações (cf. Pires, 2005). O conceito de meta-conhecimento é, para este ergonomista, o mais prometededor para explicar os saberes. Considera que “(...) se a competência é estruturada em modelos, é necessário que o operador ‘saiba’ alguma coisa sobre estas ‘ilhas’ de conhecimentos mais isoladas, de forma a ser capaz de gerir o seu *corpus* pessoal de conhecimentos” (Montmollin, 1994, cit. por Parente, 2008: 73-74). Estes constituem sempre estruturas transitórias, apesar de elementos “normais” do conhecimento que são passíveis de ser transmitidos pelos seus detentores e, logo, de ser transformados em objecto de estudo.

Na óptica deste autor, a ergonomia propõe um conceito unificador de competências, para explicar as actividades dinamizadas pelos operadores: “as competências, para o ergónomo, são os saberes utilizados (e tal como são utilizados) pelo operador nas diversas situações de trabalho. (...) em cada caso, ele utiliza saberes específicos, e transforma simultaneamente a sua competência para a situação, e a situação” Montmollin (1998, cit. por Pires, 2005: 274).

O que Landsheere e Montmollin nos propõem é uma concepção cognitiva de competência que enfatiza uma perspectiva de análise em termos de sistemas de competências. As competências são-nos apresentadas como conjuntos estruturados de elementos variados, com naturezas distintas, que se combinam e ordenam de forma a responder às exigências da actividade de trabalho, em que se procura analisar as relações globais que as competências estabelecem entre si, mais do que identificar cada elemento isoladamente (cf. Gilbert & Parlier, 1992, cit. por Parente, 2008: 44). Pelo exposto, a concepção cognitiva da competência pode ser definida como um sistema de conhecimentos que permite desenvolver uma actividade, contrariando, assim, a competência behaviorista, que se define pelas tarefas que o sujeito sabe executar num determinado contexto.

Na sua proposta de análise dos modelos de trabalho, J. Leplat (1991, cit. por Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993: 27), identifica duas concepções de competência: a behaviorista¹³¹ e a cognitivista. A abordagem behaviorista/comportamentalista entende as competências como as tarefas que o sujeito sabe executar, explicitadas num contexto, enquanto a perspectiva cognitivista considera a competência como uma estratégia, um sistema de conhecimentos, que está na base da actividade. Para aquele autor, não existe uma correspondência simples entre tarefa e competência, e isto mesmo quando a tarefa é considerada mais complexa. Neste sentido, é possível identificar “quatro traços característicos das competências”: (i) as competências são finalizadas – é-se “competente para” – os conhecimentos operativos ou funcionais são utilizados para a realização de uma finalidade; (ii) as competências são aprendidas – “tornámo-nos competentes” – a competência adquire-se através de um processo de aprendizagem, quer na escola quer num lugar de trabalho; (iii) as competências são ordenadas em unidades coordenadas, de acordo com as hierarquias ou relações; (iv) a competência é uma noção abstracta e hipotética que serve para explicar a organização de uma acção, da qual apenas é possível observar as suas manifestações, através da inferência e a partir do desempenho.

Em suma, a competência pode ser caracterizada a partir das qualidades investidas na acção – saberes, crenças, representações, motivações, culturas, estratégias de cooperação, etc. –

¹³¹ O behaviorismo relaciona-se com a escola norte-americana da psicologia popularizada por Watson, que estudou apenas os estímulos e as respostas observáveis, negando o conceito de mente como elemento de estudo. Também é conhecido por comportamentalismo.

valorizando assim o aspecto individual das competências, em detrimento da clássica abordagem dos saberes pelos postos de trabalho (Pires, 2005: 275).

5.4. Abordagem da Gestão de Recursos Humanos

No contexto de Gestão Recursos Humanos (doravante GRH), o termo “gestão de competências” tem hoje uma ampla e acentuada expressão na literatura académica. Na sua abordagem do conceito de competência, e reflectindo sobre as diferentes perspectivas e áreas disciplinares, Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006: 10) estabeleceram uma distinção entre a acepção deste conceito ao nível da Gestão que se orienta “para uma análise funcional com vista a definir como é que objectivos da organização são alcançados através da melhoria da *performance* individual” da concepção ao nível GRH a qual, na sua perspectiva, vê o conceito de competência “como uma ferramenta técnica para implementar práticas como recrutamento, selecção, formação, avaliação, promoção, sistemas de recompensa e planeamento de pessoal”.

Segundo Parente (2008), ao nível da Gestão, a noção de competências remete para as matérias do emprego e da formação no seio das empresas e/ou organizações. O discurso acerca da necessidade de uma socialização profissional é enfatizado, devendo essas entidades assumir uma função acrescida em matéria de formação dos recursos humanos. Neste sentido, é essencial pressupor uma nova articulação entre aquisição de saberes e a sua aplicação em actividade de trabalho, principalmente no seio dos colectivos de trabalho. É neste âmbito que surgem, segundo a autora, as perspectivas da gestão preventiva e previsionial dos empregos e das competências, as quais ficam, frequentemente, condicionadas pela análise prospectiva do emprego e pelas práticas de balanço de competências. A gestão previsionial procura antecipar as competências que a empresa necessitará no futuro, em função da evolução quantitativa e qualitativa dos empregos.

No modelo de competências, as práticas de GRH assumem um carácter central. Como afirma Zafirian (2001: 126), qualquer que seja o ângulo de abordagem de competências, é necessário sempre “revisitar o conjunto das práticas de gestão dos recursos humanos”, as quais, dentro da lógica do modelo de competências, passam “a ocupar o papel principal desempenhado

até então pelo posto de trabalho”. Na “gestão previsional dos recursos humanos” (Des Hors, 1988, cit. por Parente, 2008) ou “gestão previsional e preventiva dos empregos e das competências” como é apelidada por Thierry (1990, cit. por Parente, 2008), são utilizadas todo um conjunto de técnicas de análise de previsão e prospectiva, de modo a elaborar-se um instrumento de pilotagem¹³², a médio prazo, da política de gestão dos recursos humanos, o qual não pode emergir de uma planificação linear (Le Boterf, 2005). A utilidade deste tipo de instrumentos, cada vez mais necessários num contexto complexo e imprevisível, perspectiva-se em duas vertentes: por um lado, tornar as empresas capazes de preparar, antecipadamente, a resolução de um determinado problema previsível e, por outro, dotá-las de uma capacidade de acção e de antecipação face um conjunto de problemas não previstos, reforçando “assim as suas capacidades de reacção e de defesa” (Le Boterf, 1998b, cit. por Parente, 2005).

Neste sentido, e de acordo com Des Hors (1998b, cit. por Parente, 2005: 97), existe a necessidade das empresas levarem a cabo práticas internas orientadas para a aquisição, o estímulo e o desenvolvimento das competências, de uma forma integrada e interdependente. A sua aquisição pode ser estimulada internamente, por via de processos de formação formal, informal ou adquirida no mercado externo de trabalho. No entanto, a mera aquisição é insuficiente, na medida em que é necessário motivar os sujeitos para a utilização das competências na sua actividade quotidiana de trabalho, isto é, o seu uso necessita de ser incentivado.

Na óptica de Pires (2005), a concepção de gestão previsional e preventiva de empregos e das competências evidencia dificuldades de aplicação, pois lida com objectivos por ela considerados contraditórios: a previsão do imprevisível, a formalização do informal e a substituição do trabalho à tarefa pela fragmentação dos empregos. Baron (1993, cit. por Pires, 2005: 285) caracteriza esta abordagem da GRH em torno de três conceitos-chave: (i) o salariado-actor, responsável e autónomo, assumindo um papel contrastante com o tradicional executante dos sistemas tayloristas/fordistas; (ii) o emprego-tipo, formado por um conjunto de postos de trabalho ou famílias profissionais, mas que levam a uma grande segmentação das actividades profissionais; (iii) a competência, unidade

¹³² De acordo com Le Boterf (2005: 122), a pilotagem de um processo de competências tem a ver com “a complexidade das situações a tratar, as evoluções permanentes das organizações, as incertezas dos mercados e das eventualidades, as mobilidades do pessoal e do enquadramento, as especificidades dos microcontextos dos serviços ou dos sectores, tudo concorre para exigências de flexibilidade, de realização de percursos iterativos, de gestão dos ritmos de avanço diferenciados segundo as unidades, de definição de programada de objectivos, de revisão das ferramentas, de retorno à consolidação de etapas anteriores...”.

individual, que vem substituir o que era anteriormente construído e acordado de uma forma colectiva (qualificações e classificações).

Com efeito, Stroobants (1998, cit. por Pires, 2005) considera que o modelo de gestão baseado nas competências legitima as diferenças salariais pelos caracteres individuais. Os critérios objectivos e colectivos (o diploma, a idade ou antiguidade) são substituídos por preceitos que reenviam a atributos subjectivos. De entre os efeitos perversos do deslocamento das qualificações para as competências, a autora aponta o carácter contraditório do modelo de competências, na medida em que valoriza a avaliação das aquisições individuais sem ter estabilizado primeiro a avaliação ao nível colectivo. Por outro lado, considera que um dos efeitos da relação salarial individualizada pode ser a precariedade do emprego.

A lógica das competências vem pôr em causa o modelo de postos de trabalho legado pelo taylorismo. As definições tradicionais dos postos de trabalho tendem a ser reunidas no quadro de empregos-tipo menos numerosos, mais centrados na sua missão e que favorecem a polivalência. A remuneração, tal como referido anteriormente por Stroobants, tende a individualizar-se: “já não é o posto de trabalho que determina o salário do indivíduo, mas as suas competências” (Meignant, 1999: 282). Segundo esse critério, as várias pessoas que ocupam um mesmo posto de trabalho poderão ter remunerações diferentes. Do mesmo modo, graças à polivalência no interior de um emprego-tipo, verifica-se uma diversificação dos horários de trabalho associada a uma ampliação das áreas de abertura dos serviços aos clientes ou aos utentes. Permite, igualmente, propor às pessoas, uma evolução de carreira baseada na aquisição de competências.

Ela tende, igualmente, a transformar profundamente os modos tradicionais de gestão de pessoal. O contrato entre o trabalhador e o empregador modifica-se de uma forma radical: “a gestão por postos ‘compra’ o trabalho de um homem cujas tarefas define; a gestão das competências compra uma capacidade de adaptação, uma inteligência e uma capacidade de inovação” (*Id. Ibid.*: 283). Hoje em dia, e de acordo com esta lógica, as empresas têm necessidade da capacidade de inteligência e de criatividade dos seus assalariados. Os únicos limites à supressão dos empregos não qualificados pela automatização não são, no essencial, tecnológicos, mas sim financeiros (custos dos investimentos) e sociopolíticos.

A posição de alguns dos autores mais críticos ao modelo de competências é consentânea com o perspectivado por Dugué (1994, cit. por Parente, 2008: 108), quando afirma que a problemática da qualificação ao denunciar as relações de poder posiciona-se do lado dos trabalhadores e, parcialmente, contra as práticas das empresas. A problemática das competências, propondo uma visão unificada das empresas e a valorização dos interesses comuns aos trabalhadores e às empresas, colocar-se-á do lado das empresas.

Após a procura de clarificação do conceito de competência nalguns dos diferentes domínios disciplinares iremos procurar identificar o contributo das ciências da educação/formação, tendo em consideração a articulação entre os saberes e as competências. Num primeiro momento, analisaremos as implicações da aplicação da perspectiva construtivista das competências de Perrenoud no contexto educativo/formativo em geral; num segundo momento, procuraremos questionar e reflectir sobre o papel das competências na educação e formação de adultos, particularmente, no âmbito do reconhecimento e validação de competências dos adultos.

6. Abordagem da Educação/Formação

6.1. A orientação para as competências no contexto educativo/formativo

“É preciso parar de pensar a escola [...] como uma preparação para os estudos longos. Deve-se vê-la, ao contrário, como uma preparação de todos para a vida, aí compreendida a vida da criança e do adolescente, que não é simples...”

[Phillippe Perrenoud]¹³³

Desde a década de 90, que em inúmeros países a abordagem das competências em contexto escolar tem vindo a ser debatida e que os planos de estudos dos diferentes ciclos de aprendizagem têm vindo a ser revistos de modo a serem concebidos em termos de competências.

O desenvolvimento de competências passou a ser a questão fulcral dos debates, ressaltando para primeiro plano o tema da oposição e/ou articulação entre os saberes e as competências, a pertinência do seu fundamento ou da sua não-justificação. As implicações desta dialéctica foram assumidas pelo investigador Phillippe Perrenoud (1999b: 2), nessa altura, e nestes termos ao afirmar que:

“(...) tem fundamento, porque não se pode desenvolver competências na escola sem limitar o tempo destinado à pura assimilação de saberes, nem sem questionar a sua organização e disciplina; é injustificada porque a maioria das competências mobiliza certos saberes, ou seja, desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário”.

Segundo Marc Romainville, competências e saberes podem ser considerados duas faces da mesma moeda. Longe de se oporem, “trabalho por competências e transmissão de saberes são indissociáveis: aquele é mesmo o meio mais seguro de reforçar este, tanto ‘em constituir os saberes em recursos vivos’, ele contribui para lhe dar sentido, a consolidar a sua aprendizagem” (2009: 11). Acha particularmente injusta e que releva dum mal entendido profundo que é necessário dissipar, a posição daqueles que consideram que o trabalho por competências é um modo de se “voltar as costas ao saber” (*Id. Ibid.*).

¹³³ Excerto extraído do artigo “Construindo competências. Phillippe Perrenoud – Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini”, *In Revista em Foco*, n.4, Novembro, 2001.

Para este investigador, os principais trunfos de uma aproximação pelas competências residem no facto de ela defender de uma forma resoluta a mobilização dos saberes no coração do ensino/aprendizagem. No essencial, uma competência não é mais do que um conjunto articulado de recursos diversos (saberes, saberes-fazer e atitudes) que a pessoa “competente” é capaz de mobilizar para enfrentar com eficácia uma situação ou resolver um problema. O trabalho por competências, do seu ponto de vista, visa com efeito sair de três impasses ao qual o modelo transmissivo conduziu a escola e do qual todo o ensinamento esclarecido pode providenciar a respectiva experiência. As competências a mobilizar para se sair destes três impasses implicam a necessidade de se questionar/ultrapassar: (i) a superficialidade de certas aprendizagens; (ii) a falta de integração dos saberes; (iii) as lacunas persistentes nos adquiridos de base (*Idem*, 2009). Estes adquiridos deficitários são precisamente da ordem das competências e especialmente das competências de base, como o mostram regularmente os inquéritos PISA¹³⁴.

Em face destes impasses, a lógica das competências procura que, segundo a fórmula de Perrenoud (1997, cit. por Romainville, 2009: 12), os adquiridos escolares constituam, para os alunos, autênticos “instrumentos para pensar e para agir na escola e no mundo”. Desta forma,

“(…) o que se pretende é reverter a lógica didáctica clássica que possui a tendência em empurrar para o fim do processo a questão do investimento do que foi aprendido no seio de tarefas significativas. Pelo contrário, o trabalho por competências estabelece no coração da formação a mobilização dos recursos a aprender e coloca numa assentada a tónica nas situações que estes recursos permitem por sua vez melhor compreender e melhor gerir” (Romainville, 2009: 12).

¹³⁴ O Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) foi lançado pela Organização para a Cooperação e desenvolvimento Económico (OCDE), em 1997, como um estudo contínuo, periódico e internacional comparativo dos conhecimentos em Matemática, Ciências e Leitura, dos estudantes com 15 anos. O PISA é gerido e dirigido pelos Estados membros da OCDE e é executado de três em três anos, tendo o primeiro ocorrido em 2000, o segundo em 2003, e o terceiro em 2006. Os resultados destes inquéritos têm sido publicados através de um estudo inicial, relatórios, e um amplo leque de relatórios técnicos. O estudo está organizado em ciclos de 3 anos: 2000, 2003, 2006 e 2009 e integrou, no último ciclo de estudos, 60 países. Em Portugal, no ciclo 2006, o PISA envolveu 172 escolas (sendo 152 públicas e 20 privadas), abrangendo 5109 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade. Em cada avaliação, é dada maior ênfase a uma das 3 áreas (Matemática, Ciências ou Leitura). As duas restantes áreas são avaliadas, mas com uma menor incidência e com uma avaliação menos detalhada. O PISA avalia os estudantes com 15 anos de idade, pois são estes que já estão próximos do fim da escolaridade obrigatória na maioria dos países participantes. São alunos que se encontram no fim de ciclo no momento de fazer escolhas para o seu percurso educativo. Deste modo, o PISA pretende avaliar a capacidade que os alunos possuem para utilizar as competências e os conhecimentos aprendidos na escola. O programa tem na sua base, aliás, a aferição do grau de preparação dos alunos para uma participação activa na sociedade, tornando-se, por isso mesmo, um desafio para as escolas se adaptarem cada vez mais à vida moderna (cf. <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>, consultados em 2009/12/16).

Deste ponto de vista, a competência, longe de voltar as costas ao saber, visa reconciliar a escola com o sentido mais nobre e humano do saber: “ajudar o homem a pensar o mundo e a agir com eficácia” (*Id. Ibid.*).

Da argumentação exposta, podemos depreender que não há competências sem a mobilização de saberes, nem contradição obrigatória entre os planos escolares e as competências mais simples, mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver as competências elementares. É consensual que se algumas das competências se desenvolvem em grande parte na escola, outras não (cf. Perrenoud, 2000). A noção de competências remete sempre a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas em todas as esferas da vida. Este autor define competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (*Id. Ibid.*: 1), o que vai de encontro à ideia de competência proposta por Le Boterf (1994: 73), em que esta é entendida como a capacidade de mobilização de saberes, decorrente de actividades de selecção, integração, combinação e mobilização dos mesmos. No caso dos saberes escolares, as competências são necessárias para, segundo exemplos¹³⁵ dados por este pedagogo, “escolher a melhor tradução de um texto de latim, levantar e resolver um problema com o auxílio de um sistema de várias incógnitas, verificar o princípio de Arquimedes, cultivar uma bactéria, identificar as premissas de uma revolução ou calcular a data do próximo eclipse solar” (Perrenoud, 1999b: 3).

Para este autor, mais do que procurar estabelecer uma distinção entre habilidades e competências, é mais profícuo descrever e organizar a diversidade de competências. Uma competência permite sempre encarar e regular adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda outras competências mais específicas (cf. Perrenoud, 1999b). Ela não pode ser considerada um estado ou um conhecimento possuído. Não se reduz nem a um saber, nem a um saber fazer. Também não é assimilável a um adquirido através da formação. Neste sentido, e de acordo com Le Boterf (1994: 16), a competência deve ser comparada a um “saber-mobilizar”, na medida em que:

¹³⁵ Nos textos referenciados de Phillippe Perrenoud existe uma vasta gama de exemplos que pode ser consultada sobre as competências que os alunos devem ter adquirido ao terminar a escola.

“Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno: Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos. Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-las de modo pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A actualização daquilo que se sabe num contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recurso...) é reveladora da ‘passagem’ à competência. Esta realiza-se na acção”.

Se a competência se manifesta na acção, esta só existe quando há mobilização de recursos ou transferência de conhecimentos, a qual não é automática. Se essa transferência não é dramática para quem prossegue os estudos, é mais grave para quem frequenta a escola somente por alguns anos. Só formulando mais explicitamente os objectivos da formação em termos de competências é que, segundo Perrenoud (2000: 2), se consegue lutar “abertamente contra a tentação da escola: de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações de vida; e de não perder tempo a treinar a mobilização dos saberes para situações complexas”. A transferência de conhecimentos só é passível de ser adquirida por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações complexas que possibilitam mobilizar saberes, combiná-los, transpô-los, “inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam” (Perrenoud, 1999b: 4). Como nos programas escolares só estava prevista a consolidação de noções fundamentais de uma forma descontextualizada, a sua aplicação prática não se realizava, permanecendo como capitais imobilizados por o aluno não saber investir neles conscientemente. Embora pertinente, a maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil no dia-a-dia, porque os alunos não os treinaram para utilizá-los em situações concretas. Na óptica deste sociólogo suíço, “desenvolver competências desde a escola não é uma moda nova, mas um retorno às origens, às razões de ser da instituição escolar” (*Id. Ibid.*: 5).

O que a abordagem por competências tem vindo a questionar em relação aos planos escolares é a fatalidade do acúmulo de saberes descontextualizados, muitas vezes não aprofundados ou exercitados através de uma formação profissional. Ao valorizar as competências a escola procurará desempenhar um papel que não tem sido o seu designio, isto é, “oferecer ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo” (*Id. Ibid.*: 6), tornando-se esta abordagem numa maneira de levar mais a sério, por outras palavras, a problemática já antiga da transferência de conhecimentos (cf. Perrenoud, 2000). Se há alunos que fazem estudos

aprofundados e que acumulam saberes e constroem competências, a maioria deles saem da escola desprovidos das numerosas competências indispensáveis para viver nas sociedades contemporâneas imersas num contexto de globalização, mundialização e neoliberalismo. É para esta maioria de alunos que mudança de paradigma escolar se torna numa exigência ética.

Ao defender que as competências não substituem os saberes, este especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino, procura esclarecer três ideias:

“1. A oposição entre saberes e competências não é pertinente, pois os saberes constituem o fundamento das competências. 2. Tudo depende da natureza das competências visadas (...) e da sua relação com as práticas sociais. 3. Julga-se o valor de um currículo, em última instância, não por meras intenções, nem pela sua aplicação prática, mas pela proporção de alunos para os quais elas são realizadas” (Perrenoud, 2002: 2).

Em resposta à questão se os programas orientados para as competências “sacrificam os saberes” para substituí-los por competências, este autor advoga a necessidade de se proceder a uma verdadeira escolha entre a manutenção de programas enciclopédicos, cuja exclusiva preocupação visa a preparação para os exames e a pretensão de ministrar menos saberes e usar o tempo para treinar a sua aplicação prática. Como o desenvolvimento de competências exige tempo de trabalho, conseqüentemente, existe a necessidade de reduzir ao volume dos saberes ensinados. Se uma competência não é mais do que uma aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos agindo com discernimento, exige-se o cumprimento de duas condições: “dispor de *recursos cognitivos* pertinentes, saberes, capacidades, informações, atitudes e valores; conseguir mobilizá-los e pô-los em sinergia no momento oportuno, de forma inteligente e eficaz” (*Id. Ibid.*). Ao contrário da acumulação de saberes proposta pela tradição enciclopédica que não se questiona muito sobre o quando, onde e o porquê da sua utilização, o método das competências considera que os saberes são ferramentas para a acção e que se aprende a usá-los, como outra coisa qualquer (cf. Perrenoud, 2002).

O que os programas orientados para as competências criticam nas modalidades de avaliação escolar é estas não testarem a transposição de conhecimentos, não confrontarem regularmente os alunos com a colocação e a resolução de problemas, com a tomada de decisões, com a criação de situações complexas, com o desenvolvimento de projectos ou pesquisas e com o

controlo de resultados incertos. A construção de competências a isso implica. A escola e/ou o sistema educativo deve perder tempo na reconstrução da transposição didáctica tal como se processa na formação profissional, ou seja, neste sistema “estabelece-se uma profissão referencial baseada na análise de situações de trabalho, depois elabora-se um referencial de competências, que fixa os objectivos da formação. Nada disso acontece na formação geral” (Perrenoud, 2000: 2). Nesta perspectiva, o método das competências ao contrário de desvalorizar os saberes confere-lhes um valor adicional. Cria vínculos entre os saberes escolares e as práticas sociais (cf. Perrenoud, 2002).

Combater o método das competências só porque as empresas o defendem é algo contraproducente. Se o contexto actual as obriga a uma concorrência e busca de produtividade, o que se procura num trabalhador não é mais a força pura e simples, mas a inteligência dos operadores que assegura a produtividade das indústrias que evoluíram na utilização de tecnologias cada vez mais sofisticadas. As empresas necessitam cada vez mais de recursos humanos que assumam responsabilidades, tenham capacidade de iniciativa e sejam criativos. Se a economia requer competências de alto nível, esta pode ser comparada a uma escola humanista, na medida em que sob certos aspectos, “parece reviver as ambições mais elevadas (...) e desejosa de dar a cada pessoa os meios para pensar por si mesma” (Perrenoud, 2002: 4). Na óptica deste pedagogo, os currículos deviam definir as competências de um aluno autónomo em diversos campos sociais, as quais se transcrevem:

“1. Saber identificar, avaliar e fazer valer os seus recursos, direitos, limites e necessidades. 2. Saber, individualmente ou em grupo, criar e comandar projectos e desenvolver estratégias. 3. Saber analisar situações, relações, campos de força de maneira sistémica. 4. Saber cooperar, agir em sinergia, participar de um colectivo, partilhar uma liderança. 5. Saber construir e estimular organizações sistémicas de acção colectiva de tipo democrático. 6. Saber gerar e superar conflitos. 7. Saber jogar com as regras, utilizá-las, elaborá-las. 8. Saber construir ordens negociadas para além das diferenças culturais” (*Id. Ibid.*).

No seu contributo para o projecto DeSeCo, Perrenoud centrou a sua proposta na necessidade de desenvolver actores autónomos, no sentido em que as pessoas devem ser capazes de agir por si próprias numa multiplicidade de campos sociais e, simultaneamente, serem capazes de evitar estar à mercê das estratégias e decisões adoptadas por outros actores. Este autor encara

a autonomia como um factor-chave em termos de educação e desenvolvimento humano. Segundo o seu ponto de vista,

“(...) um actor autónomo é alguém capaz de identificar, avaliar e defender os recursos, direitos, limites e necessidades individuais; de criar e conduzir projectos, individualmente ou em grupo, e de desenvolver estratégias; analisar situações, relações e campos de força de forma sistémica: de cooperar, agir em sinergia e tomar parte numa liderança colectiva e partilhada; de construir e operar em organizações e sistemas de acção colectiva de tipo democrático; de gerir e superar conflitos; de agir segundo as regras, usando-as e trabalhando-as; e, por último, de construir normas negociadas de convivência que ultrapassam as diferenças culturais” (Tiana, 2005: 72).

Neste sentido, uma das principais preocupações da escola deve assentar na procura de entender a relação entre o currículo real e as desigualdades, já que o fundamental na sua missão é o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos e a luta contra as desigualdades. Perrenoud (2002: 5) alerta para um dos perigos reais que pode advir dos programas orientados para as competências, ou seja, o de “*não sustentar as suas promessas*, como também não proporcionar sólidos conhecimentos, nem verdadeiros conhecimentos àqueles que deles mais necessitam”. Qualquer programa quer orientado para os conhecimentos ou para as competências, devia ser analisado sempre com referência aos meios dispensados para serem postos em prática com os alunos insuportados (número de alunos por turma, equipamentos, salários e estatuto dos professores...).

Ao reflectir sobre a urgência de mudanças para o papel do professor, este pedagogo questionou o campo das práticas e o das qualidades profissionais que um professor deve possuir para ajudar os seus alunos a desenvolverem competências. Um dos primeiros indícios de mudanças em profundidade que assinalou foi “a diminuição do peso dos conteúdos disciplinares” e a necessidade de uma “avaliação formativa e certificativa orientada claramente para as competências” (Perrenoud, 2000: 3), enfatizando que estas só podem ser desenvolvidas se lhe for dado tempo para elas poderem ser postas em prática. O cerne da profissão docente deixou de ser “dar o curso” mas ensinar, ou seja, “conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos activos construtivistas” (*Id. Ibid.*), para quem o desenvolvimento de competências não é uma ruptura. Colocar-se no lugar dos alunos é uma das condições essenciais para procurar novos meios de os motivar, de aprender com eles e com a experiência. É importante ainda “não repartir todo o tempo escolar entre as disciplinas, deixar espaços que

favoreçam as etapas de projecto, as encruzilhadas interdisciplinares ou as actividades de integração” (*Id. Ibid.*: 4).

No caso português, e na opinião do sociólogo Manuel Silva, “seja como *moda*, ou como o *reflexo de efectivas mudanças sociais*, ou, ainda, como *antecipação dessas mudanças*” (2002: 21, itálico no original), o termo competência assumiu durante a década de 90, tal como noutros países europeus, uma centralidade que não deixou ninguém indiferente o que implicou uma atitude de reflexão aprofundada na procura de se poderem evidenciar os seus possíveis significados e consequências da sua aplicação ao nosso sistema de ensino, adquirindo um sentido eminentemente político e não técnico, ao contrário do que se possa pensar. Este ganhou bastante visibilidade no ano de 2001, quando as escolas onde se leccionavam os três ciclos do ensino básico se viram confrontadas com os princípios do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, o qual continha as propostas apresentadas pelo governo socialista e em que era aprovada a revisão curricular do ensino básico.

Segundo Paulo Abrantes¹³⁶, é no documento intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*¹³⁷, o qual constitui o elemento central do cumprimento do decreto-lei anteriormente enunciado, que o Ministério da Educação define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do currículo nacional para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências de saídas deste nível de ensino e, ainda, tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos¹³⁸. As competências gerais, específicas e transversais vão ser, assim, o pilar em torno das quais se passa a reorganizar a Escola. Nesse documento, em que o ME procurou lidar com a tarefa da definição do conceito de competências, foi apresentada a seguinte versão:

“O termo ‘competência’ pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas, sim, de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e

¹³⁶ Director do Departamento da Educação Básica.

¹³⁷ Publicado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em 2001. Também pode ser consultado em linha no sítio electrónico da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC): <http://sítio.dgipc.min-edu.pt/>.

¹³⁸ Cf. <http://sítio.dgipc.min-edu.pt/>, consultado em 2009/07/14.

atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (Ministério da Educação, 2001: 9).

As discussões sobre o currículo têm vindo, igualmente, a assumir uma importância crescente no contexto educacional brasileiro, em virtude da implementação de uma série de reformas curriculares que buscam promover alterações nos processos educativos/formativos das escolas (Costa, T., 2005). De entre essas reformas, a que mais tem sido debatida é a proposta pelos defensores de um currículo voltado para a construção de competências no aluno, argumentando que o ensino por competências deve ser a nova palavra de ordem da educação neste país e em vários outros (Gentile & Bencini, 2000).

Como a noção de competência tem vindo a influenciar a elaboração e a implantação dos currículos na educação básica, várias são as vozes que se têm levantado sobre a necessidade fundamental de investigar, dentro do campo curricular, como se tem estruturado um currículo dentro dessa nova concepção e como tem sido ele incorporado no discurso docente. É um facto incontornável que a ascensão dos “currículos por competências” aparece ancorada na pedagogia por competências proposta por Perrenoud (1999a, 1999b, 2000), a qual defende que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências e não à transmissão de conhecimentos. Estes novos currículos devem promover uma limitação “drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos” (Perrenoud, 1999a: 10), dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados, no âmbito escolar, pela mobilização de situações complexas. Neste sentido, ao defender um ensino voltado para a construção de competências, este autor questiona se não se estaria no momento de substituir a reflexão especulativa e idealista por uma transposição didáctica apoiada numa análise prospectiva e realista das situações de vida, em que a escola “só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos a *savoir-faire*¹³⁹ a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias (*Id. Ibid.:* 75).

Para este pedagogo, a abordagem por competências não rejeita e/ou não supõe um abandono da ideia de disciplina, mas acentua a sua implementação. A escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; a única diferença é que no trabalho com as competências, as disciplinas

¹³⁹ *Savoir-faire*, segundo Tanguy (1994), são as capacidades numa situação precisa, o grau de habilidade que o aluno manifesta para resolver um problema proposto.

devem servir apenas de meios, de instrumentos, passando a orientar-se tacitamente para o desenvolvimento dessas competências. Daí o alerta que deixa para todos os envolvidos nestas questões, no sentido de não temerem que:

“(…) o desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas do ensino e apostar tudo em competências transversais e em formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual a concepção das disciplinas escolares a adoptar. Em toda a hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar” (Perrenoud, 1999a: 40).

Em traços gerais, as principais dificuldades sentidas pelos professores na implementação do “currículo por competências”¹⁴⁰ foram a impossibilidade de trabalhar todos os conteúdos obrigando-os a deslocar a questão de “quais conteúdos devemos trabalhar” para “quais competências devemos desenvolver”, passando a competência a ser ditada como o norte para as suas práticas¹⁴¹. Uma outra dificuldade advém da própria plasticidade da noção de competência. A abrangência que lhe é atribuída denuncia como essa noção pode ser considerada vaga, explicando, assim, a “evidente falta de consenso no discurso dos docentes” na sua definição (Costa, T., 2005: 60). Daí as questões: como é que uma noção tão plástica e volúvel pode assumir o princípio de organização curricular?¹⁴²; como desenvolver um currículo voltado para a construção da competência? (*Id. Ibid.*).

Várias são as críticas tecidas àquilo que alguns consideram ser a visão instrumental que Perrenoud tem da “abordagem por competências”¹⁴³ ou “pedagogias das competências” ao nível da educação. Assim, torna-se essencial questionar se o pensamento curricular pautado na noção de

¹⁴⁰ As dificuldades assinaladas são as dos professores que integraram a experiência brasileira de implementação de uma proposta do currículo por competências na rede municipal de Betim e das entrevistas realizadas com os elementos da equipa responsável pela elaboração do mesmo.

¹⁴¹ De acordo com Ropé (1994), a noção de competência surge como o utensílio que passa a orientar a selecção e limitação dos conteúdos, já que estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas a partir das situações em que eles podem ser utilizados e mobilizados com o objectivo de se construir as competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso do aluno/formando.

¹⁴² A “abordagem por competências” foi objecto de um número contraditório da revista *Direct* (nº 10, fora de série, primavera, 2008), em que é feito um estudo ao que se passa no terreno, doze anos após o lançamento por decreto dos referenciais para o ensino obrigatório, dos 6 aos 18 anos, no ensino belga francófono. O que se constatou é que a adesão ao “trabalho por competências” não foi nem forte nem rápida. Organizado em torno de um artigo deliberadamente oposto a esta abordagem e em que os argumentos são assaz sintomáticos das resistências que o trabalho por competências encontrou e que ainda continua a encontrar: “a introdução da competência é vista como sendo o sinal do embargo do ‘grande capital’ sobre a escola, o mundo das empresas conseguiu impor a esta última o conceito ultraliberal de competência; a ‘abordagem por competências’ não deixará de favorecer um ‘analfabetismo cultural’ (nada mais nada menos que…) e constitui um atentado insuportável à identidade do ensino fundado sobre os saberes” (Romainville, 2009: 12).

¹⁴³ Como referenciamos anteriormente, nos textos de Perrenoud, perpassa a ideia de que as competências são um instrumento que permitirão mudar a Escola, combater o insucesso dos alunos, promover a igualdade de oportunidades e formar cidadãos livres e dotados de consciência crítica.

competência não estará conectando o valor do conhecimento apenas à sua aplicabilidade. Ou se a preocupação de colocar o conhecimento em função da competência, não poderá resultar numa lógica reducionista, “em que o mesmo é interpretado como um meio de treinamento e execução de tarefas”. Da análise do texto oficial do currículo por competências proposto para a rede municipal de Betim, constatou-se que este “incorpora e hibridiza elementos relacionados a outros discursos pedagógicos inovadores, que originalmente não estão associados a essas lógicas” (Costa, T., 2005: 61). Para esta autora, a noção de competência ao ser associada aos mais diversos discursos pode representar um perigo que exige precaução, por estar a ser aceite sem restrições de maior, “como uma opção válida para a transformação do ensino” (*Id. Ibid.*).

Para Silva (2003a: 21), esta abordagem não é mais do que “um movimento equívoco dos movimentos reformadores” revelado por uma “relação contraditória entre a perspectiva assumidamente construtivista, o actual movimento de reforma (implícito) e a abordagem por competências (cuja génese se inscreve numa outra matriz teórica e ideológica). Com efeito, na sua opinião, parece haver uma forte consonância entre a emergência das competências e as pressões da economia sobre a educação. Competitividade, produtividade, empregabilidade¹⁴⁴ e trabalhidade¹⁴⁵ são conceitos a que o termo competência tem aparecido muitas vezes associado.

Ao invés do sociólogo suíço, o qual vê na noção de competência a solução para transformação radical da escola, Silva (2003b: 21) advoga que esta é, “não só uma acção redutora, mas fundamentalmente mistificadora”, visto que as transformações na escola democrática não são lineares e estão fortemente marcadas por factores de natureza diversa, pelo que não será um currículo por competências que conseguirá essa transformação.

¹⁴⁴ As várias concepções de empregabilidade podem ser consultadas no artigo do autor referido intitulado “Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal”, *In Sísifo/Revista de Ciências de Educação*, n. 2, Jan/Abr. Para Suleman (2000: 81), é entendida “como a capacidade de um individuo encontrar um emprego e/ou de se manter no emprego em que se encontra. Isto significa que a probabilidade de aceder ou manter-se no emprego depende do grau de empregabilidade e este depende particularmente, da detenção de conhecimentos e capacidades que reduzem os custos de adaptação”. Paulo Silva refere que a empregabilidade é “definida pelos entrevistados como a ‘capacidade de se empregar, manter ou mudar de emprego’, está intimamente ligada as competências transversais, visto que estas são um factor contributivo para o seu desenvolvimento” (cf. entrevista realizada por Sónia Azevedo, *Licenciados: que competências?*, em www.meintegra.ics.uminho.pt/.../entrevista_CT_27Mar_texto_integral_0.pdf, consultada em 2009/06/14).

¹⁴⁵ Segundo José Enéias de Oliveira, psicólogo e consultor de assuntos organizacionais e sociologia do trabalho, no seu artigo intitulado “A nova forma de administrar pessoas” o termo “trabalhidade” desenvolveu-se da seguinte forma: “A globalização criou transformações no capital humano, desenvolvendo pessoas em verdadeiros estrategistas na condução de problemas, os quais no passado eram considerados insolúveis. Deste modo, a modernidade foi forçada a mudar os seus conceitos, despojando-os das velhas teorias administrativas que desprezavam o homem como centro do negócio. Paulatinamente, o mundo contemporâneo transforma a “empregabilidade”, como processo de capacitar o individuo, para a “trabalhidade”, a capacidade de criar oportunidades de trabalho, resultante do assumir riscos e novos negócios”. *In* <http://www.agenegocios.com.br/new/a.asp?a=1&c=87>, consultado em 2009/07/15.

De acordo com Silva (2003c: 21), o tópico das competências tem vindo a assumir um carácter hegemónico no plano das políticas educativas e, sobretudo, no campo da teoria do currículo. Este termo surge como elemento tutelar e integrador de conceitos inter-dependentes no campo educativo, tais como, “conhecimento”, “saberes” e “objectivos”, encontrando-se este último em claro declínio após cerca de quatro décadas de reinado infrutífero. Receia que o tema das competências, pela altura e pelo modo como emerge, tenha mais a ver com uma agenda marcadamente neo-liberal e neo-conservadora em que “a hiper-valorização do individualismo surge como uma das suas principais imagens de marca, do que com preocupações humanistas de valorização das pessoas e do bem comum com que se revestem os discursos dos principais defensores da institucionalização da pedagogia das competências a partir da escola” (*Id. Ibid.*: 21). Este conceito é, também, na sua opinião uma forma de transferir a responsabilidade para os indivíduos e não para os efeitos da acção das organizações sobre os indivíduos (cf. Silva, 2005), devido a factores de vária ordem, como, por exemplo, o “facto de passar a responsabilidade aos pais através da escolha da escola, (...) pelo princípio do mérito individual, partindo do princípio que ele é natural e desigualmente distribuído e que, portanto, há que criar condições para que ele se revele” (*Id. Ibid.*: 11).

Perante este acervo de críticas, vários autores, entre eles Fátima Antunes (2008c), têm vindo a realçar que o campo do debate e das práticas de educação/formação baseado em competências é bastante mais plural e rico do que o do movimento de institucionalização de reformas, sistemas e modelos de ensino assentes em competências, que reemergiu na penúltima década do século XX e, que em diversas formas e ritmos, se tem vindo a disseminar e consolidar a nível mundial. Em relação ao segundo caso, e na óptica desta investigadora, têm predominado:

“(...) as orientações mais próximas dos modelos de aprendizagem inspirados na psicologia comportamentalista e em pedagogias preocupadas mais com o valor performativo do que formativo do conhecimento e da aprendizagem e com a racionalização e padronização da formação. As duas últimas operações constituem aliás requisitos importantes para potenciar quer o ingresso da educação em relações em trocas mercantis, quer a sua maximização como instrumento de controlo social” (*Id. Ibid.*).

O que se tem verificado é que são estas orientações e pedagogias que têm constituído a principal tendência a alimentar o modelo educativo/formativo que ambiciona posicionar-se como dominante e hegemónico no âmbito planetário, protagonizada por governos de países centrais, os quais apoiados por diversas organizações internacionais, tentam com a sua influência impor a sua visão única do que consideram ser o modelo de educação/formação que mais respeita a “individualização e a racionalização” (Ropé, 1994) de recursos económicos, tecnológicos e humanos.

De acordo com esta autora, embora a pedagogia por competências se tenha vindo a revelar como a “versão mais influente, mas não a única, de organização da educação segundo princípios alternativos à centração sobre a transmissão de conhecimentos, formalizados e organizados em corpos disciplinares” (*Id. Ibid.*), existem outras propostas conceptuais e práticas que merecem ser tidas em consideração no que concerne à questão essencial sobre a mediação entre conhecimento e acção a que a abordagem por competências procura responder.

Uma das propostas que tem defendido uma concepção da competência enquanto praxis, articulando teoria e prática, conhecimentos científicos e saberes tácitos¹⁴⁶ a experiência de vida e laborais, é a que tem vindo a ser estudada por Acácia Kuenzer. Esta autora enfrenta a discussão entre teoria-prática, propondo um projecto político-pedagógico que tem recolocado a premência de se problematizar a metodologia ligada às competências como uma das principais lacunas dos diversos modelos de formação. Considera que estes têm sido incapazes de responder à questão das relações e/ou da mediação existente entre o conhecimento científico e os saberes tácitos. De acordo com Antunes (2008c), nesta proposta,

“(...) estamos então nos antípodas da versão da noção de competência focalizada nos resultados de aprendizagem e/ou desempenho de tarefas; isto porque a centralidade atribuída à mediação e aos processos pedagógicos, às questões metodológicas ensaia construir as respostas em torno das mediações na busca de capacitação da acção enquanto praxis.”

¹⁴⁶ Segundo Kuenzer, Abreu & Gomes (2007: 464), “conhecimentos e competências tácitas são as adquiridas pela experiência; pelo seu carácter prático, não são passíveis de sistematização teórica, e em função disso não podem ser ensinadas; seu desenvolvimento depende da subjectividade, das oportunidades de acesso à informação, das oportunidades de trabalho, da cultura, das relações sociais vividas por cada trabalhador. São desenvolvidas, e não adquiridas em processos sistematizados de ensino”.

Na pesquisa levada a cabo por Kuenzer (2003a), procurou-se argumentar acerca da possibilidade de se compreender a categoria *competência como praxis*, a partir das novas demandas no mundo do trabalho, que passam a integrar conhecimento científico e conhecimento tácito a partir dos novos paradigmas organizacionais baseados nos sistemas informacionais e nas novas tecnologias de base microelectrónica. Com este estudo, segundo a autora, despoletou-se a necessidade de se avançar no sentido duma *praxis pedagógica* comprometida com a emancipação dos trabalhadores que procure, de uma forma equilibrada, promover e articular a relação entre teoria e prática, através do:

“(...) desenvolvimento das competências cognitivas complexas, particularmente no que se refere às competências comunicativas, ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato disciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade de transferir aprendizagens anteriores para situações novas. E, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das competências afectivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o stress, de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade” (*Id. Ibid.*).

Na sua óptica, as novas demandas de articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito, reforçam a exigência de níveis cada vez mais ampliados e com maior qualidade de educação para os trabalhadores, como “condição necessária à inserção e permanência nas relações sociais e produtivas para os que vivem do trabalho” (Kuenzer, 2003b). Esta necessidade ressalta da própria concepção de competência¹⁴⁷ adoptada durante a investigação, a qual privilegia a capacidade potencial para resolver situações-problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis, característicos dos novos paradigmas organizacionais baseados nos sistemas informacionais e das novas tecnologias de base microelectrónica, em substituição das competências e habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas nas organizações tayloristas/fordistas. Sem espaço para desenvolver conhecimentos tácitos e sem acesso ao conhecimento científico, os trabalhadores precarizados e com baixas qualificações tendem a engrossar todos os dias as filas do desemprego, tal como se tem verificado neste final da década, sem esperança de reinserção (cf. Kuenzer, 2003a).

¹⁴⁷ Nesta investigação mostrou-se que é possível compreender a categoria de competência como “a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida... vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-as para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de actuar mobilizando conhecimentos” (cf. Kuenzer, 2002, cit. por Kuenzer, 2003a).

Também em sentidos convergentes e na procura de esclarecer/nortear o trabalho dos professores/formadores que tentam dinamizar o seu trabalho pela abordagem/construção de competências, Desaulniers (1997), identificou alguns procedimentos de cunho pedagógico necessários ao desencadear de tal processo:

- (i) definir, do modo mais preciso, o perfil do aluno/formando a ser educado/formado, tendo em conta o conjunto das suas dimensões que o constituem como pessoa;
- (ii) instaurar estratégias de aprendizagem que se vinculem ao conjunto de conhecimentos já adquiridos pelo aluno/formando, a partir de situações-problema que devem por ele ser resolvidos, ou seja, este deve ser desafiado a aplicar, da forma mais articulada possível, toda a gama de saberes que detém;
- (iii) articular teoria e prática, o que supõe uma revisão do senso comum sobre a relação entre conhecimento científico e conhecimento tácito/prática. Essa posição repousa na ideia de que os conhecimentos não se apoiam só nos saberes disciplinares, e menos ainda, nos conhecimentos técnicos;
- (iv) propor uma dinâmica que envolva as qualidades humanas, a formação técnico-científica com instrumentos especializados confiáveis, devidamente validados pela ciência, a qual desempenha um papel decisivo/fundamental no desenvolvimento da competência;
- (v) priorizar as propostas educativas de cunho interdisciplinar, com o intuito de estabelecer do real uma visão não fragmentada mas globalizante;
- (vi) insistir em relações baseadas na interacção e flexibilidade entre os vários actores que actuam na construção desse processo.

De acordo com esta autora construir competências implica:

“(…) o planeamento de situações suficientemente desafiadoras, a ponto de produzirem um estado, um clima de instigação/investigação junto ao formando; que as acções pedagógicas se sustentem em problemáticas que contenham/desvelem/impliquem, tenham outras problemáticas nelas imbricadas, capazes de despertar o contínuo interesse do formando pela descoberta, pelo novo, pelo inusitado. Ou seja, pela busca de maior compreensão sobre a complexidade que constitui o real e, assim, tenha condições de interagir com ele com mais eficácia: *com competência, como trabalhador e cidadão*” (Desaulniers, 1997: 60).

Em síntese e pelo que ficou escrito, todas estas questões sobre as mudanças no sistema de ensino em Portugal e noutros países são pertinentes e continuam na ordem do dia. Dos seus resultados ainda se aguardam os frutos visíveis, na medida em que é necessário que uma geração passe por todos os ciclos. Enquanto se aguarda pelos resultados desses estudos, para Perrenoud (2001), o mais sensato para qualquer sistema de ensino será procurar “(…) integrar desde já as abordagens por competências à formação inicial e contínua e à identidade profissional dos professores. (...) no final de contas, o objectivo principal [da abordagem de competências] é democratizar o acesso ao saber e às competências. Tudo o resto é apenas um meio para atingir esse objectivo”. Se ao nível da educação básica o conceito de “competência” na sua versão da “abordagem de competências” é considerado um conceito central, ao nível do quadro da aprendizagem ao longo da vida é convicção de muitos analistas críticos que ele “revela ambições hegemónicas” (cf. Silva, 2007). Este é um de entre muitos “poderosos *mitos*” (*Id. Ibid.*: 209) legitimadores das políticas actuais de educação e de formação sobre o qual é necessário fazer uma reflexão permanente e teoricamente informada de forma a se proceder à sua desconstrução para podermos entender as suas implicações.

6.2. O desenvolvimento e a necessidade das competências-chave para a educação/aprendizagem ao longo da vida.

Nas últimas décadas, as competências-chave¹⁴⁸ ou transversais têm sido apontadas, nos vários contextos e sistemas educativos e formativos, a nível nacional, europeu e internacional, como uma meta significativa de modo a cumprir o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades através da qualificação dos agentes produtivos e da promoção de uma maior autonomia na

¹⁴⁸ Não se trata, segundo Fátima Suleman (2000), nem de uma noção nova, nem de uma preocupação nova. A sua importância remonta à década de 70.

construção por parte dos cidadãos dos seus projectos de vida. A educação e formação surgem como dispositivos que permitem a promoção e o desenvolvimento destas competências. Num espaço europeu de livre circulação de bens e serviços tornou-se urgente que os sistemas educativos e formativos promovam a transversalidade de competências dos seus cidadãos de modo a desenvolverem as suas actividades e percursos profissionais num espaço cada vez mais exigente em termos de competitividade (Crespo, Gonçalves & Coimbra, 2001).

O conceito de competências-chave surge para tentar dar resposta a muitas das questões centrais do actual sistema social global interdependente e complexo que apresenta, de uma forma ou de outra, desafios aos diversos actores que com ele interagem (países, comunidades, instituições, organizações e, em última instância, os próprios indivíduos).

Para Rychen (2005: 9), só através da educação e formação poderemos fazer face os desafios globais e aos processos de transformação, de entre os quais se destacam alguns dos mais notórios e que são: “rápidas transformações sociais e tecnológicas e as respectivas incertezas; globalização económica e cultural (standardização e a tendência para um aumento da uniformidade); crescimento individual e diversidade social; consideráveis assimetrias de oportunidades, pobreza e conflitos; crises económicas e desestabilização ecológica”.

No resumo do estudo resultante do programa da OCDE¹⁴⁹ sobre a *Definição e Selecção das Competências-Chave* (DeSeCo), à questão “Por que são tão importantes as competências hoje em dia?”, obteve-se a seguinte resposta consensual:

“A mundialização [globalização] e a modernização estão criando um mundo cada vez mais diverso e interdependente. Para compreender e interagir bem neste mundo, os indivíduos necessitam, por exemplo, dominar as novas tecnologias e compreender enormes quantidades de informação disponíveis. Também enfrentam desafios colectivos enquanto sociedade, nomeadamente, conciliar o crescimento económico e a protecção do meio ambiente, ou a prosperidade e equidade social. Neste contexto, as competências que os indivíduos necessitam adquirir para alcançar os seus objectivos são

¹⁴⁹ No final de 1997, esta organização internacional iniciou o Projecto DeSeCo, com a finalidade de demarcar um quadro conceptual firme que servisse como base de informação para identificar as competências-chave e melhorar a qualidade das pesquisas internacionais que medem o nível de competências dos adolescentes e dos jovens adultos. Este projecto, realizado sob a liderança da Suíça e conectado com o PISA, reuniu especialistas de uma ampla gama de disciplinas que trabalharam com diversos actores e analistas políticos com o fim de elaborar um quadro conceptual pertinente sobre o plano político. Este projecto identificou os desafios universais da economia e da cultura globalizada e os valores comuns que ancoram a selecção das competências reconhecendo a diversidade de valores e as prioridades dos diferentes países e culturas.

mais complexas. Não lhes é suficiente dominar um certo número de saberes fazer bem definidos (OCDE, 2005: 6).

Para Suleman (2000: 89), o quadro económico e social descrito, exige novas competências, as quais se constituem como chave para enfrentar com o sucesso o contexto descrito. Na sua óptica, a problemática das competências-chave situa-se na intersecção de quatro elementos fundamentais relacionados com a problemática da empregabilidade:

- (i) sistema educativo – implica a exigência de um núcleo de competências essenciais, a transmitir a todos, o qual será o garante da flexibilidade, da capacidade de adaptação, de compreensão e utilização das tecnologias de informação, bem como do desenvolvimentos dos raciocínios abstractos;
- (ii) mercado de trabalho – marcado pelas exigências de mobilidade e flexibilidade, pelo crescente desemprego, pela precarização do emprego e incremento acentuado das alternativas de auto-emprego;
- (iii) empresa – cujo sucesso e competitividade estão cada vez mais dependentes dos recursos humanos adaptados às exigências do mercado global;
- (iv) indivíduo – que se confronta com as características do mercado de trabalho e as exigências da empresa/instituição/organismo público ou privado onde se encontra inserido, cuja resposta assenta na capacidade e disponibilidade para aprendizagem ao longo da vida, que promova o desenvolvimento das suas competências e profissionalismo, bem como aumentar o seu nível de empregabilidade.

A questão da empregabilidade como fenómeno social tem vindo a ser discutida por vários investigadores. Na óptica de Almeida (2007), a introdução deste conceito nos diferentes discursos sobre a organização do mercado de trabalho veio pôr em causa a capacidade dos sistemas educativos/formativos em dotar os indivíduos das competências exigidas pelos diferentes sistemas económicos, relegando para plano secundário o papel central que os contextos de trabalho deveriam ter na dinamização e/ou manutenção dessa mesma empregabilidade.

Para este autor, a aceitação acrítica do termo empregabilidade tem servido “para legitimar uma visão do mundo ideologicamente centrada nas concepções neo-liberais” (*Ibidem*), a qual tem obstaculizado a sua problematização/discussão como conceito científico capaz de dar conta dos novos fenómenos sociais que têm emergido na sociedade portuguesa concernentes às actuais realidades do mercado de trabalho. A introdução recente deste conceito nos discursos educativos corresponde, na opinião de Alves (2007: 60), “a uma alteração no paradigma por que se têm orientado as políticas sociais e inscreve-se numa lógica de individualização e responsabilização individual e na tendência crescente para a privatização dos problemas sociais”.

Ao analisar o conceito de empregabilidade face ao contexto do mercado de trabalho português, argumenta que lhe parece fazer mais sentido falar na empregabilidade de iniciativa e na empregabilidade interactiva. A empregabilidade de iniciativa é definida por Gazier (s/d, citado por Alves, 2007: 62) como “as capacidades individuais para ‘vender’ qualificações no mercado de trabalho”. Ou seja, no acesso ao trabalho, os trabalhadores são responsáveis por desenvolverem conhecimentos e capacidades indispensáveis para manterem um emprego ou para obterem um novo. Não se devem restringir única e exclusivamente às tarefas que lhes são exigidas pelos empregadores, mas essencialmente de investirem no trabalho de forma a conseguir vender as suas capacidades e qualificações no mercado de trabalho. Natália Alves (2007: 62) defende que “a empregabilidade de iniciativa é, assim, uma característica de indivíduos atomizados e flexíveis, capazes de se deslocar entre empregos, num mercado de trabalho cada vez mais desregulado”, onde aos trabalhadores cabe adquirir as capacidades vendáveis sendo considerados como empresários de si.

Por sua vez, a empregabilidade interactiva pode ser definida, segundo Gazier (s/d. cit. por Almeida 2007: 53), como “a capacidade relativa de que um indivíduo dispõe para obter um emprego que o satisfaça tendo em conta a interacção entre as suas características pessoais e o mercado de trabalho”. Nesta perspectiva de empregabilidade, a capacidade do indivíduo é encarada como dependente de três dimensões que interagem entre si: factores individuais; circunstâncias pessoais; factores externos. Neste sentido, são considerados atributos determinantes para os

indivíduos as habilitações escolares, as qualificações profissionais, as competências sociais, comportamentais, de resolução de problemas e de adaptação a novas situações.

Da confrontação estabelecida entre estes dois conceitos e a especificidade do mercado de trabalho português, foi possível elencar um conjunto de caracteres que o definem: domínio de um paradigma em que se privilegia a mão-de-obra barata e intensiva como factor de competitividade; os baixos níveis de habilitação escolar da população activa; o reduzido investimento/fraco comprometimento das empresas na/com a formação profissional contínua dos seus trabalhadores; a elevada discriminação no acesso à formação para certas categorias de trabalhadores (mulheres, trabalhadores com baixa escolaridade; trabalhadores em fim de vida profissional útil e trabalhadores da base da hierarquia profissional); o predomínio inequívoco de formas organizacionais e gestionárias de carácter taylorista/fordista, que não são potenciadoras de auto-aprendizagem.

No que tange às modalidades de formação, a tendência da sua orientação tem dado relevo ao desenvolvimento de competências específicas em detrimento das competências transversais. Num dos mais recentes e completos estudos empíricos realizados em Portugal, Caetano (2000, cit. por Almeida, 2007: 56) concluiu o seguinte: “as empresas se preocupam sobretudo com o aumento das competências que correspondem às suas necessidades de curto prazo e não tanto com o desenvolvimento das capacidades e o aumento das qualificações dos empregados enquanto profissionais”. É perante este quadro pouco abonatório, que se destaca a necessidade premente de se implementarem nas empresas e noutras instituições públicas e privadas, modelos organizacionais póstayloristas “marcados pela participação, interna e generalizada a toda a organização, nos processos de decisão e resolução de problemas, no desenvolvimento e experimentação de novos procedimentos e na adopção de novas formas de trabalhar” (Almeida, 2007: 56).

No caso português, o reforço da empregabilidade deve passar por uma aposta na generalização de políticas e estratégias de formação profissional orientadas para o desenvolvimento integrado de competências específicas e de competências transversais. Deve, igualmente, adoptar-se formas de organização do trabalho progressivamente mais enriquecedoras, de modo a evitar-se a exclusão dos trabalhadores desmunidos de qualificações e que apresentam, inevitavelmente,

maiores dificuldades em se adaptarem “ao novo contrato social que pretende substituir o primado do emprego para a vida pelo primado da empregabilidade para a vida” (*Id. Ibid.:* 57).

Na perspectiva de Almeida (2007), só a adoção de um modelo de organização qualificante, entendida como a organização onde os trabalhadores se desenvolvem constantemente aprendendo como se aprende, permitirá uma oportunidade indiscutível para manter e aumentar a empregabilidade, particularmente de trabalhadores que, de outra forma seriam excluídos do mercado de trabalho, em consequência de processos de reestruturação organizacional que apelam a competências específicas e transversais, próprias da sociedade do conhecimento. Daí a justificação e a exigência das sua introdução no contexto português que se caracteriza:

“(…) pelos baixos níveis de escolarização da sua população activa – mais de 60% dos trabalhadores por conta de outrem não têm mais do que o 9º ano de escolaridade – e pelo elevado número de jovens que não concluiu o ensino secundário – mais de 50% dos jovens que nele ingressam não o concluem. Para esta população, o contexto de trabalho configura-se como espaço privilegiado, se não mesmo o único, de construção da sua empregabilidade” (*Id. Ibid.:* 57).

De acordo com Alves (2007), tem-se verificado por parte dos diversos governos, entre eles o português, uma preocupação em explicar os níveis de “desemprego por via, exclusiva, da ausência de competências de empregabilidade” dos trabalhadores, ocultando, desta forma, os efeitos sociais e económicos desta nova fase de acumulação capitalista. Conclui o seu artigo considerando que, em Portugal, temos sido submetidos a discursos e políticas com uma forte carga ideológica, que têm ocultado o papel das modalidades de formação profissionalizante “na reprodução das desigualdades sociais colocando a tónica em argumentos que se pretendem ideologicamente neutros como a competitividade económica, o combate ao desemprego e à exclusão social e, mais recentemente, no aumento da empregabilidade” (*Id. Ibid.:* 65).

Do exposto, podemos sustentar que em Portugal não se pode colocar a ênfase da empregabilidade apenas e só sob o aumento da responsabilidade dos indivíduos. Ao Estado cabe, igualmente, a responsabilidade de facultar políticas públicas que visem melhorar substancialmente

o nosso sistema educativo/formativo¹⁵⁰ de modo a permitir a recuperação dos baixos níveis de escolaridade e proporcionar políticas facilitadoras de gerar emprego junto das diversas entidades empregadoras públicas e privadas. Neste processo é, igualmente, determinante o papel das empresas. É essencial sensibilizar os empresários para a necessidade da sua requalificação, em virtude da maioria possuir fracos recursos habilitacionais e de o tecido empresarial ser constituído maioritariamente por pequenas e médias empresas, muitas delas de cariz familiar, pouco preparadas para enfrentarem realidades económicas que mudam a um ritmo acelerado com a difusão da globalização e inovação tecnológica. Sem a maioria das empresas abordarem o emprego e a formação de outro modo, garantindo aos seus trabalhadores o direito à formação contínua, como se poderá pedir que estes invistam na sua educação formação?

Assim, como as sociedades actuais colocam aos indivíduos exigências cada vez mais complexas ao nível da elevação das suas qualificações académicas e empregabilidade, procurar definir as competências-chave/transversais/essenciais... permite criar um guia orientador para que se possa verificar o quanto estes se encontram prevenidos e/ou despreparados para os desafios colocados pelas acções/actividades/tarefas a empreender no seu dia-a-dia a nível pessoal, profissional e educativo. É comumente aceite pela maioria das pessoas que todos precisamos de uma ampla categoria de competências para enfrentar os complexos desafios do mundo de hoje, bem como de desenvolvermos competências através de um processo de educação/aprendizagem ao longo da vida. Mas afinal o que são competências-chave? É o que nos propomos clarificar de seguida.

6.2.1. Definição e caracterização das competências-chave

Se o próprio termo competência coloca uma série de problemas conceptuais para a sua definição, podendo ser considerado um “camaleão conceptual”¹⁵¹, a situação é algo idêntica quando

¹⁵⁰ O questionamento da relação entre educação/aprendizagem ao longo da vida e empregabilidade foi iniciado no Capítulo II, item 2. A implementação do Sistema de RVCC à luz do paradigma da ALV, onde se apresentam as perspectivas críticas de Roberto Carneiro e de Licínio C. Lima. O debate protagonizado por Licínio C. Lima é desenvolvido ao longo de todo este capítulo.

¹⁵¹ Boltanski & Chiapello (1999, cit. por Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006: 21), apelidam-no de “conceito camaleão”, dado já existir há muito tempo e prevalecer nos dias de hoje, embora com outras tonalidades, mais de acordo com as transformações do “novo espírito do capitalismo” actual.

se tenta definir competências-chave. Embora amplamente reconhecido e objecto de inúmeras pesquisas, igualmente se pode destacar o facto de não haver uma designação universalmente aceite. Conforme, aliás, destacado por Weinert (2001, cit. por Tiana, 2005: 63), depois de ter recolhido mais de 650 competências-chave na formação profissional em literatura alemã, “o conceito de competências-chave não é menos vago ou ambíguo que o próprio conceito de competência”, o que é reforçado pela visão dos filósofos Canto & Dupuy (2001, cit. por Tiana, 2005), quando afirmam que o conceito de competências-chave parece ter significados múltiplos, flexíveis e vagos. A possibilidade de definição de tais competências-chave continua ainda a ser objecto de discussão.

Várias são as denominações apresentadas por Tien (2003, cit. por Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006) sobre este conceito: “Employability Skills” - National Skills Stanford Board (E.U.A.); “Core Skills” - Nações Unidas; “Key Competencies” - Austrália; “Core Skills/Key Skills” - Grã-Bretanha; “Employability Skills” - Canadá; “Basic Competencies” - Taiwan. No nosso país, as designações mais utilizadas para referir este conceito são as seguintes: competências transversais; competências nucleares; competências essenciais; competências genéricas; competências transferíveis.

A partir dos diversos contributos teóricos que analisou, Suleman (2000: 94) apresentou uma proposta de definição de competências-chave que aponta para um

“conjunto de conhecimentos e capacidades que deve ser detido por qualquer indivíduo para entrar e/ou manter-se no mercado de trabalho, ou seja, para o exercício qualificado de qualquer profissão, para enfrentar com sucesso uma situação profissional, para gerir a carreira em contextos turbulentos, flexíveis e evolutivos, ou para o auto-emprego”.

Na mesma linha de orientação, é-nos apresentada a noção de competência transversal pelos investigadores Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006: 37), a qual “engloba o conjunto de competências que, tal como a designação indica, são transversais às diferentes profissões/actividades profissionais e que facilitam a empregabilidade (entendida aqui, em sentido lato) de quem as possui”. Ou, então, como refere Assiter (1995, cit. por Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006: 37) na definição da *Training Agency*, “trata-se de capacidades genéricas que permitem aos indivíduos ter sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações”.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), as competências transversais podem ser definidas como “aquelas que são comuns a diversas actividades profissionais. Permitem a transferibilidade de um perfil profissional a outro ou de um conjunto de módulos curriculares a outros” (2002: 23). Como exemplo, pode ser apresentado o domínio de um processador de textos que serve para todas as profissões que necessitem da competência de escrita ou as noções de estatística fundamental necessárias a muitas profissões.

Na óptica Madalena Estevão (2005: 44), as competências-chave podem ser vistas/abordadas numa dupla perspectiva, individual e organizacional, ou seja, como um

“(...) conjunto de competências directamente relacionadas com o potencial de empregabilidade de um indivíduo (indispensáveis), que lhe permitem reagir à mudança e que evoluem com ela, sem as quais não é possível o desempenho qualificado (obedecendo a elevados padrões de exigência) de uma determinada profissão ou função. Tratam-se normalmente de competências transversais, transferíveis e reinterpretáveis (perspectiva individual). Conjunto de características indispensáveis para que uma organização se mantenha competitiva, que lhe permita reagir e provocar a mudança (ex. capacidade de inovação...) (perspectiva organizacional)”.

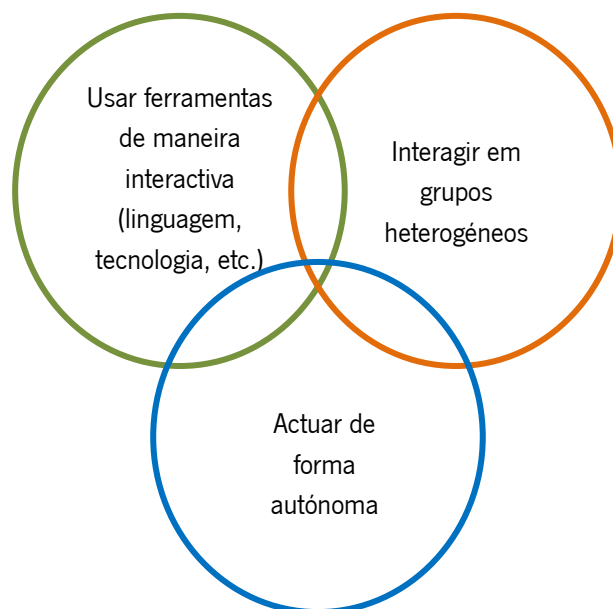
Para Rychen (2005: 14), termos como *competências-chave* ou *competências “nucleares”*, *competências para a vida* e *competências básicas* encontram-se disseminados em múltiplas definições de utilidade variada e ambígua. Por conseguinte, a clarificação de competência e dos termos relacionados foi vista como uma base indispensável para o trabalho que tem vindo a ser realizado não só dentro do Projecto DeSeCo, como noutras investigações em curso. Do estudo efectuado, os diversos intervenientes nesse projecto concluíram que o conceito de competências-chave

“serve para designar aquelas competências que permitem que os indivíduos participem eficazmente em múltiplos contextos ou domínios sociais e que, por seu turno, contribuem para o sucesso global da vida de cada indivíduo, bem como para o bom funcionamento da sociedade (por exemplo, originando resultados importantes e valiosos, seja a nível individual ou social)” (*Ibid.*: 35).

O quadro conceptual deste programa para as competências-chave, conforme apresentado no resumo (OCDE, 2005: 7), classificou as referidas competências em três categorias:

- (i) os indivíduos devem poder usar uma ampla categoria de ferramentas para interagir efectivamente com o meio ambiente: tanto materiais como associados às tecnologias da informação, mas também ferramentas socioculturais como o uso da linguagem. Necessitam de compreender de uma forma ampla essas ferramentas de modo a adaptá-las às suas necessidades, usá-las de maneira interactiva;
- (ii) num mundo cada vez mais interdependente, os indivíduos necessitam poder comunicar uns com os outros, e como encontram pessoas de origens diversas, é importante que eles possam interagir em grupos heterogéneos;
- (iii) eles necessitam de ter responsabilidade para gerir as suas próprias vidas, situarem-se num contexto social mais amplo e agirem de modo autónomo.

Esquema 3 - Tripla categorização das competências-chave

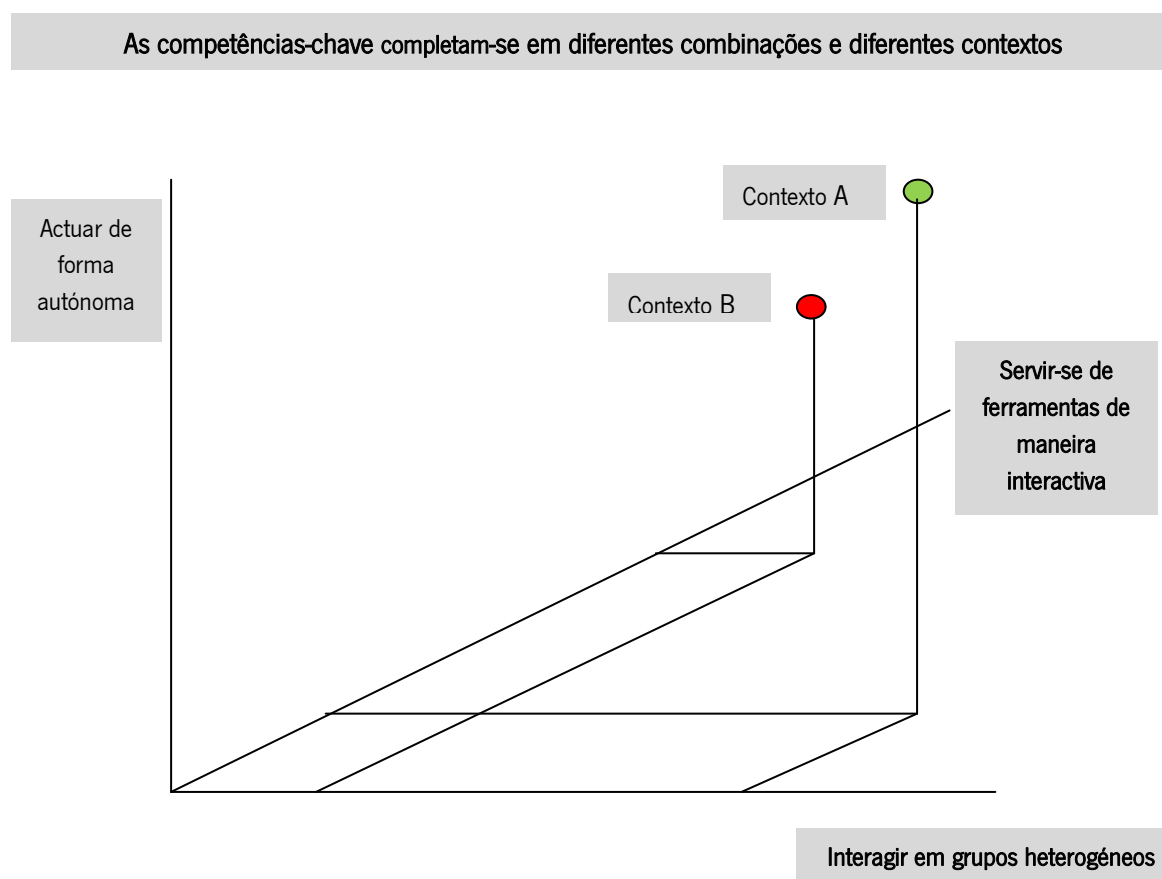


Fonte: A Definição e Selecção das Competências-Chave, OCDE, 2005, p. 7.

Estas categorias, cada uma com o seu enfoque específico, são interdependentes. Em conjunto, elas constituem uma base conceptual que permite identificar e mapear as competências-

chave. Entre essa diversidade de competências existe um outro ponto comum: os indivíduos necessitam de um leque de competências-chave individuais, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. De facto, cada situação, cada contexto, cada objectivo pode exigir uma constelação de competências-chave, configuradas de modo diferente para cada caso particular. Dependendo da situação em que vivem, os indivíduos exploram diferentes competências em graus diversos de acordo, por exemplo, com as normas culturais, o acesso à tecnologia e as relações sociais e de poder. A combinação entre as diversas competências-chave pode ser apresentada no esquema seguinte:

Esquema 4 – Diferentes combinações e contextos das competências-chave



Fonte: A Definição e Selecção das Competências-Chave, OCDE, 2005, p. 11.

O DeSeCo estabeleceu um determinado número de critérios normativos, definicionais e conceptuais para identificar as competências individuais necessárias para a participação activa nas

sociedades democráticas e, em simultâneo, para lidar com os problemas e as exigências globais, incluindo os relacionados com os conhecimentos de economia ou da sociedade de informação.

Assim sendo, quais as competências que foram identificadas como sendo as mais importantes para todos? Este projecto salientou – no âmbito da sua tripla categorização – as seguintes nove competências-chave, como sendo potencialmente relevantes para todos os indivíduos dos países da OCDE e dos países em transição e em vias de desenvolvimento (Rychen, 2005: 32-33):

A. Agir autonomamente

Implica as seguintes capacidades: defender e reivindicar os seus direitos, interesses, limitações e necessidades, e assumir as suas responsabilidades; planificar a sua vida e estabelecer objectivos e projectos pessoais; agir dentro de um cenário mais amplo/contexto alargado.

B. Utilizar ferramentas interactivamente

Implica a capacidade em utilizar interactivamente: a linguagem, símbolos e texto; o conhecimento e a informação; a (nova) tecnologia.

C. Funcionar em grupos socialmente heterogéneos

Implica a capacidade de se poder: ter um bom relacionamento com os outros; cooperar; gerir e resolver conflitos.

A determinação das competências-chave não é unicamente um empreendimento académico. Tal como escreveu Perrenoud (2001, cit. por Rychen, 2005: 13), colaborador do Projecto DeSeCo, “não basta que os peritos definam pura e simplesmente uma estrutura conceptual e metodológica. A questão é simultaneamente ética e política”. A identificação de um conjunto valioso e legítimo de competências-chave é o resultado de análise e discussão, e – eventualmente – do consenso que ocorre no domínio da diplomacia e da política e no qual os investigadores são partes interessadas perante os outros.

Finalmente, as competências acima referenciadas aplicam-se igualmente às competências que devem ser desenvolvidas na escola como àquelas que se podem desenvolver ao longo da vida. O conceito de aprendizagem ao longo da vida parte do princípio que nem todas as competências relevantes para a vida podem ser proporcionadas durante a educação/formação inicial, porque de acordo com as conclusões deste projecto DeSeCo (OCDE, 2005: 19):

- (i) as competências se desenvolvem e evoluem ao longo da vida, com a possibilidade dos indivíduos perderem algumas e adquirirem outras novas conforme se cresce;
- (ii) as exigências colocadas aos indivíduos podem-se alterar sob o efeito dos progressos tecnológicos e de evolução das estruturas económicas e sociais;
- (iii) a psicologia do desenvolvimento mostra que a aquisição de competências não pára com a adolescência, mas que ela continua com a vida adulta. A este respeito, lembramos, em particular, a capacidade de pensar e agir de maneira reflexiva, que se encontra no centro do quadro conceptual e que se desenvolve com a maioridade/maturidade.

Em síntese, entender esta tese tem importantes implicações para a educação. Pelo exposto, podemos afirmar que o modelo evolutivo do desenvolvimento humano proporciona uma fundamentação teórica a favor da educação de adultos.

A questão do estabelecimento de um quadro/referencial de competências-chave¹⁵² para a aprendizagem ao longo da vida tem sido uma das preocupações relevantes de várias organizações internacionais OCDE, UNESCO, União Europeia, entre outras. Ao nível europeu¹⁵³ instituiu-se um Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (doravante QEQ), resultante da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de Abril de 2008, a qual entrou formalmente em vigor no final desse mesmo mês.

¹⁵² As competências-chave correspondem aqui às competências necessárias a todos os indivíduos para a sua realização pessoal e o seu desenvolvimento, uma cidadania activa, a inclusão social e o emprego (cf. Parlamento Europeu e Conselho Europeu, 2006a).

¹⁵³ A abordagem das competências essenciais e/ou competências-chave já foi iniciada do capítulo I deste estudo, principalmente, a sua articulação com a educação de adultos na ALV.

Este dispositivo/instrumento político e técnico consiste num quadro europeu de referência comum que permite fazer corresponder os sistemas de qualificação de vários países, funcionando como um dispositivo de conversão para tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre diferentes países e sistemas europeus e segundo os seus promotores tem dois objectivos principais: promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida (cf. CE, 2008).

De acordo com o QEQ, um resultado de aprendizagem é definido “como um enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem” (*Id. Ibid.*). Desta forma, este quadro centra-se nos resultados da aprendizagem em vez de dados sobre o processo tais como, por exemplo, a duração do estudo e o tipo de instituição, passando, segundo os documentos consultados, a concentrar a sua atenção no que um indivíduo com determinadas qualificações efectivamente sabe e é capaz de fazer. Assim, os resultados da análise são especificados em três categorias – conhecimentos, aptidões e competências, o que significa que as qualificações, em diferentes combinações, englobam um vasto âmbito de resultados de aprendizagem, incluindo conhecimento teórico, aptidões técnicas e competências sociais, nas quais a capacidade de trabalhar com os outros será de todo crucial (CE, 2008: 3). De acordo com a Comissão, mudar o enfoque para os resultados de aprendizagem e/ou formação vai, deste modo:

- (i) permitir uma melhor correspondência entre as necessidades do mercado laboral (no que respeita a conhecimento, aptidões e competência) e a oferta educativa-formativa;
- (ii) facilitar o reconhecimento e a validação da aprendizagem não formal e informal;
- (iii) facilitar a transferência e utilização de qualificações em países e sistemas educativos-formativos diferentes (cf. CE, 2008).

No Anexo I, da Recomendação supramencionada, são apresentadas as definições de três dos termos cruciais que temos vindo a problematizar os quais na sua substância se mantêm idênticos ao da Recomendação¹⁵⁴ apresentada em 2006 (*Id. Ibid.:* 11):

“‘Conhecimentos’, o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionadas com uma área de trabalho ou de estudo. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais;

‘Aptidões’ a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos);

‘Competência’, a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia.”

Até se atingir a versão final do QEQ, uma das questões fundamentais profusamente debatida por um grupo de peritos nomeados pela Comissão Europeia foi sobre o que se deveria entender por competência. As dificuldades advinham, entre outros factores, das diferentes acepções dos conceitos de competência, aptidão e conhecimentos. Essa discussão¹⁵⁵ levou a que no quadro da Recomendação final, fosse utilizado, por fim, o conceito de competência (no singular) para uma dimensão que na realidade, apenas está indirectamente relacionada com o reconhecimento e o saber e que, num sentido mais limitado, se refere a responsabilidade e autonomia. Na expressão “*Knowledge, skills and competences*” (KCS)¹⁵⁶ o conceito “competência” ou “competências” é utilizado de diferentes modos, referindo-se, por exemplo, a capacidades abrangentes para a utilização de conhecimentos, *know-how* e capacidades sociais, enquanto no QEQ competência é descrita no sentido de assumpção de responsabilidade e autonomia (Markowitsch & Luomi-Messerer, 2008: 48-49). Se atentarmos na definição apresentada de competência no QEQ, podemos verificar que esta “é definida na primeira frase como capacidade e na segunda como

¹⁵⁴ Jornal Oficial n.º L 394 de 30/12/2006, pp. 10-18.

¹⁵⁵ Mais detalhes sobre esta discussão, consultar o artigo de Markowitsch & Luomi-Messerer “Origem e interpretação dos indicadores de definição do Quadro Europeu de Qualificações”, *in* Revista Europeia de Formação Profissional, n.º 42743 – 2007/1-2008/1.

¹⁵⁶ Esta designação pode ser traduzida para português como “conhecimentos, aptidões e competências”. Cf. BOHLINGER, Sandra, (2008). “As competências como elemento basilar do Quadro Europeu de Qualificações”. *In Revista Europeia de formação Profissional*, n. 42/43 - 2007/3 – 2008/1, pp. 107-124.

responsabilidade e autonomia. Poder-se-ia quase afirmar que daqui resulta a quadratura do círculo, dado que os dois significados clássicos de competência, nomeadamente capacidade e responsabilidade são equiparados” (*Id. Ibid.*). Concluem que é necessário evitar as constantes confusões evidentes no uso do singular e do plural, que surgem inclusivamente na Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (CEE, 2006, pp. 2, 3 e 12), em diversos momentos. Nas primeiras páginas são empregues as afirmações “conhecimentos, aptidões e competências”, e nas páginas subsequentes utiliza-se “competência” no singular.

O elemento-chave do QEQ encontra-se no Anexo II: uma tabela com critérios de descrição para oito níveis de referência que expressam, em geral, o que os formandos com uma qualificação de determinado nível devem saber e dominar independentemente de onde e como este conhecimento foi adquirido. Esta tabela com os indicadores de definição para os níveis de referência é seguramente a tabela mais comentada da Europa, no sentido em que apresenta um tipo de “linguagem comum” para a descrição dos níveis dos diferentes sistemas de qualificação da UE. Alguns autores consideram que se trata de um texto fundamental para o domínio da formação a nível europeu (cf. Markowitsch & Luomi-Messerer, 2008).

É de salientar que o QEQ é totalmente compatível com o quadro de qualificações para o Ensino Superior desenvolvido em conformidade com o Processo de Bolonha¹⁵⁷. No entanto, a formulação dos descritores de nível deste quadro diverge da dos descritores de nível de Bolonha devido ao facto de tratar-se de um quadro especificamente desenvolvidos para as necessidades do ensino superior, numa base de aprendizagem ao longo da vida. O QEQ abrange, igualmente, a educação e a formação profissional em contextos laborais, incluindo os mais elevados.

6.2.2. Competências essenciais e empregabilidade dos licenciados do ensino superior

Da investigação que decorreu durante os anos de 2004 e 2005, a partir do projecto desenvolvido sobre as “Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior”, promovida

¹⁵⁷ Mais especificamente, os descritores 5 a 8 correspondem aos descritores do ensino superior acordados sobre a alçada do Processo de Bolonha, os quais podem ser consultados no Anexo II (CE, 2008: 12-14).

e coordenada pela TecMinho, com a colaboração de investigadores da Universidade do Minho, são apresentadas respostas a algumas questões sobre as competências dos licenciados e a sua integração no mercado de trabalho.

Na entrevista realizada por Sónia Azevedo, em Março de 2007, a dois dos autores do livro publicado em 2006 onde são divulgados os resultados do estudo, Carlos Estêvão e Paulo Silva, foi salientado, pelo segundo, que cada vez mais se verifica a necessidade quer da empresa, quer do empregado, de “possuir competências não relacionadas com a formação ou a função técnica que desempenha” (Estêvão & Silva, 2007). Neste sentido, destaca o seu exemplo que como licenciado em Educação tem, forçosamente, de possuir competências técnicas nessa área, mas tem também necessidade, em virtude do trabalho que desenvolve, de gerir equipas, de traçar caminhos alternativos a um problema e de comunicar adequadamente com quem o rodeia.

Estes investigadores assinalam que a nova fase do capitalismo se caracteriza por uma certa “centralidade das competências”. Num mundo que funciona conectado ou em rede, “alguém só será justamente *grande* (...) se for maleável, móvel e estiver integrado em redes, tornando-se *pequeno* ou *excluído* se não participar em projectos ou permanecer sedentário” (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006: 21, itálico no original). Na perspectiva de Carlos Estêvão, alguém só é empregável se conseguir manter actualizadas as suas competências no contacto que vai tendo com o mercado de trabalho e se conseguir gerir a sua carteira de competências, da qual é considerado o único responsável. Manter a “carteira de competências actualizadas” é uma condição *sine qua non* para poder respeitar “a fórmula mágica [que] agora é a da flexibilidade, a da adaptabilidade, e [somente] os indivíduos que verdadeiramente sejam capazes de recriar e transformar os seus projectos de vida serão aqueles que terão mais possibilidades de garantir o emprego” (*Id. Ibid.*).

Com a implementação do processo de Bolonha no nosso país existe uma maior possibilidade de desenvolvimento das competências transversais no ensino superior. Isto, porque, este processo veio reforçar “a sua ênfase nas competências dos alunos e não nos objectivos dos professores” (Estêvão & Silva, 2007), considerando-se que existe uma quase troca de papéis, uma nova perspectiva sobre o que devem ser as competências. Ao nível das competências adjacentes a uma licenciatura, de acordo com Paulo Silva, quando confrontado com o mercado de trabalho, ou

até mesmo nas situações quotidianas, é o próprio recém-licenciado que nota existir uma lacuna a nível das competências não técnicas e, por isso, transversais. Para o empregador, “a formação académica inicial não é considerada uma competência suficiente”, devendo o licenciado mostrar possuir “um portfólio de competências que se tenham desenvolvido ao longo do tempo” (*Ibidem*) e não só as competências técnicas adjacentes desenvolvidas durante o seu percurso académico. Tanto o jovem que se está a licenciar como o licenciado devem procurar desenvolver continuamente as suas competências técnicas e transversais de modo a que possa permanecer de boa forma no mercado de trabalho, ou seja, preservar a sua manutenção em estado de empregabilidade que corresponde, no dizer de Dubar (2000, cit. por Estêvão, 2001: 197) a “manter-se em estado de competência”.

Ao qualificarem as competências transversais como importantes, Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva (2006: 7), procuraram, genericamente, responder a duas questões:

“1) em que medida são importantes as competências transversais para que os diplomados do ensino superior desempenhem eficiente e eficazmente as suas actividades profissionais?;

2) em que medida as instituições de ensino superior e as entidades empregadoras potenciam a aquisição/desenvolvimento das competências transversais?”

Na óptica de um dos seus autores, a publicação em livro dos resultados do estudo pode ser vista como um instrumento auxiliar para quem está ainda a realizar a sua formação académica ou para quem pretende integrar o mercado de trabalho, pois “é um instrumento de empregabilidade, dando a conhecer o que é valorizado pelas empresas” (Estêvão & Silva, 2007). Desta forma, o licenciado deve tentar ajustar-se ao que realmente é procurado. Para ter uma posição mais favorável perante o mercado de trabalho o licenciado deve procurar desenvolver outras competências, para além das advindas da licenciatura, bem como tornar recorrente o desenvolvimento de actividades potenciadoras do domínio de outras competências, não se limitando a pensar que as competências específicas que aprendeu durante o seu percurso académico são suficientes para torná-lo competitivo, porque não o são (Soalheiro, 2007). É por estarem ligados ao desenvolvimento das competências transversais que os dois investigadores/entrevistados definem o termo empregabilidade como a “capacidade de se empregar, manter ou mudar de emprego” (*Id. Ibid.*), visto estas serem consideradas um factor contributivo para o seu desenvolvimento.

Para Soalheiro (2007), qualquer profissional que se limite nos dias de hoje, por melhor que seja em desempenhar o seu papel técnico e executar aquilo para que foi preparado na universidade, irá enfrentar enormes dificuldades de inserção e de manutenção no mercado de trabalho. Como tal, deve procurar ser capaz de desenvolver uma série de competências transversais que servirão de apoio e ponte entre o conhecimento técnico e/ou específico e o mercado na prática. No seu entender, as competências transversais podem ser consideradas como “uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes que, somadas ao conhecimento técnico essencial da área, poderão fazer com que o profissional se torne competitivo no mercado de hoje” (*Id. Ibid.*). Entre as competências que não são ensinadas na universidade destaca: a habilidade de fazer *marketing* pessoal, a pro-actividade, a inteligência emocional, a tolerância a realidades incertas e não lineares, a capacidade de boa comunicação escrita e falada, a gestão, a liderança.

Sob o ponto de vista do empresário, e segundo a opinião de Paulo Silva, a explicação da relação entre as competências transversais com a empregabilidade, tem uma explicação muito simples: “os escolhidos pelo mercado de trabalho são aqueles, que não se limitaram a seguir as pisadas dos alunos-tipo, mas foram mais além, ou seja, que para além das suas capacidades técnicas conferidas pela formação, mostram outras capacidades” (Estêvão & Silva, 2007). O que é exigido ao candidato a um emprego é que este, independentemente da sua formação académica, saiba resolver problemas rotineiros ou até mais complicados. O ideal seria que o licenciado conseguisse conciliar competências técnicas com transversais, na medida em que a posse das primeiras pode induzir o desenvolvimento das segundas.

No que toca à articulação do papel da formação profissional com o desenvolvimento das competências, este investigador defendeu na sua argumentação que:

“(...) a própria empresa, no seu próprio interesse, devia promover esta transversalidade ou transferência de competências pois, tal como é vulgar verificar, há mudanças muito rápidas no seio de uma empresa, logo, é vantajoso para a organização. As mudanças do mercado são aceleradas e o indivíduo tem que se saber adaptar. O que é hoje considerado como muito bom, poderá não o ser daqui a 5 anos. Quando se fala em formação profissional aliada ao mercado, temos sempre a consciência de que se está a formar para ontem” (Estêvão & Silva, 2007).

De acordo com o exposto, os autores definiram as competências transversais “como os conhecimentos, capacidades e atitudes que um indivíduo pode mobilizar para o desempenho de diferentes actividades profissionais. O termo transversal significa que existe uma transversalidade na utilização das competências”¹⁵⁸.

No apuramento das competências transversais mais significativas, a equipa de investigação teve a preocupação em identificar uma lista destas competências referenciadas pelos diversos autores/instituições, as quais constam da Tabela I e se apresentam no quadro seguinte:

Quadro 10 - Competências transversais mais significativas

Tecnologias de Informação e Comunicação	Cultura Geral
Comunicação Oral	Finanças/Contabilidade
Comunicação Escrita	Atenção ao Detalhe
Trabalho em Grupo	Influência/Persuasão
Orientação para o Cliente	Capacidade para Questionar
Resolução de Problemas	Capacidade para Ouvir
Numeracia	Relacionamento Interpessoal
Línguas Estrangeiras	Planeamento – Acção
Autonomia	Negociação
Adaptação à mudança	Apresentação Oral
Inovação	Iniciativa
Liderança	Persistência
Recolha e Tratamento de Informação	Autocontrolo
Planeamento/Organização	Tomada de Decisão;
Conviver com a Multiculturalidade/Diversidade	Motivação
Espírito Crítico	Gestão de Conflitos
Compromisso Ético	Motivação dos Outros
Sensibilização para os Negócios	Criação de Laços/Redes
Tolerância ao Stress	Assunção de Risco
Autoconfiança	Desenvolvimento dos Outros
	Identificação de Oportunidades.

Fonte: Cf. Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, pp. 41-50.

Perante a ênfase nas competências, designadamente no espaço europeu, os autores deste estudo, questionam se esse realce não nos estará a conduzir para uma espécie de defesa de uma

¹⁵⁸ Definição extraída do sítio do projecto. *In* <http://www.tecminho.uminho.pt/ctdes/index2.php#>, consultado em 2009/10/01.

ideologia das competências, que encerra alguns riscos, e sobre a qual é necessário proceder a uma atenta reflexão crítica. Consideram existir um actual endeusamento das competências ou, como preferem dizer na senda de Estêvão (2003, cit. por Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006: 29), “a ideologia da competência não é inocente” em virtude de, na sua óptica, possuir uma “agenda oculta”, que leva, entre outros aspectos: a realçar sobretudo a iniciativa individual; a desvalorizar o mecanismo de negociação colectiva; a fazer recair sobre o trabalhador a responsabilidade de se manter permanentemente em estado empregável e/ou de competência. Assim, a conclusão mais óbvia que se pode extrair deste estudo é a de que as competências técnicas/específicas adquiridas pelos indivíduos ao longo do seu percurso académico não são suficientes para o exercício superior de uma actividade profissional.

A União Europeia reconhece que no futuro devido à evolução e desafios a própria escola de massas terá de rever quais são os conhecimentos e as competências de que os adultos têm necessidade durante a sua vida adulta. No documento emanado em 2007, intitulado “Escolas para o século XXI”, é reconhecida a importância das competências-chave para todos e é afirmado que:

“Os jovens já não podem esperar passar toda a vida num único sector laboral, ou até no mesmo sítio; o seu percurso profissional modificar-se-á de maneira imprevisível e precisarão de contar um leque mais vasto de competências genéricas que lhes permitam adaptar-se. Num mundo de crescente complexidade, a criatividade, a capacidade de pensar lateralmente, as competências transversais e a adaptabilidade tendem a ser mais valorizadas do que um conjunto específico de conhecimentos” (CEE, 2007b: 5).

Neste sentido, a procura de competências é vista como bipolar. Por um lado, o rápido processo tecnológico requer competências de elevado nível e em constante actualização; por outro, a internacionalização crescente e os novos modos de organização das empresas (por exemplo, com hierarquias achatadas) pedem competências sociais, comunicativas, empresariais e culturais que ajudem os indivíduos a adaptar-se a ambientes em mutação (*Id. Ibid.*: 7).

Em síntese, argumentam os autores, é essencial estarmos precavidos no que concerne a este movimento a favor das competências, na medida em este pode significar uma tendência “a favor da mercadorização do humano” (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006: 31), colocando no trabalhador a responsabilidade e o desafio constante de provar que é competente, o que faz da

competência um assunto de “selectividade permanente” (*Id. Ibid.*) e de auto-exploração. Neste sentido, a competência apresenta-se ao nível da educação e formação como uma oportunidade, mas também como um risco.

6.2.3. Perfil de competências cruciais relativas à empregabilidade

Num documento realizado pelo Conselho de Empresas sobre o Ensino, resultante do Programa do Centro Nacional sobre os Ofícios e o Ensino, da Conference Board do Canada¹⁵⁹, é-nos apresentado um perfil com as competências fundamentais relativas à empregabilidade que a mão-de-obra canadiana deve possuir, o qual pode ser alargado a outros países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento com especificidades comuns. Nele é assinalado que a preparação para o mercado de trabalho ou para a empregabilidade constitui um dos numerosos desígnios da escola e do indivíduo, propósitos de extrema importância para a sociedade.

De acordo com os seus autores, as competências relativas à empregabilidade constituem as capacidades, as atitudes e os comportamentos que os empregadores/patronato procuram junto dos novos candidatos e que são desenvolvidos no seio de programas de formação solicitados pelos seus empregados/assalariados. No trabalho como na escola, as competências são integradas recorrendo-se a diferentes combinações, segundo a natureza das actividades específicas de cada emprego. Estas competências podem ser adquiridas na escola e graças a um conjunto de experiências de vida no exterior da mesma. A sua aquisição é uma responsabilidade da incumbência do estudante, da família e do sistema educativo.

Agrupadas em três grupos, estas competências podem ser caracterizadas da seguinte forma:

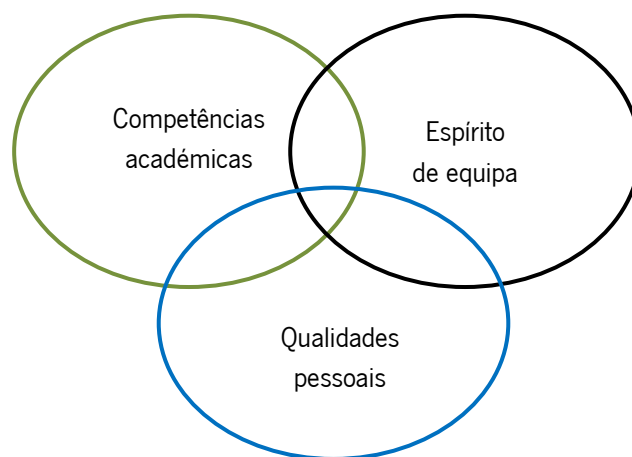
- (i) Competências académicas – trata-se de competências que constituem a base necessária em vista de procurar e guardar um emprego, de fazer progressos ao

¹⁵⁹ Este documento pode ser consultado em linha no sítio: www.conferenceboard.ca/Libraries/EDUC_PUBLIC/emkif.sflb.

trabalho e de obter os melhores resultados. Os trabalhadores devem saber comunicar, pensar e aprender;

- (ii) Qualidades pessoais – constituem o conjunto das competências, atitudes e comportamentos necessários para procurar e guardar um emprego, de fazer progressos no trabalho e de procurar obterem os melhores resultados. Os trabalhadores devem fazer prova de atitudes e comportamentos positivos, de responsabilidade e adaptabilidade;
- (iii) Espírito de equipa – trata-se de competências que os trabalhadores devem possuir para encontrar trabalho com os outros e para obter os melhores resultados. Os operários devem ser capazes de trabalhar com os outros.

Esquema 5 - Perfil das competências relativas à empregabilidade



Fonte: Sítio da Conference Board du Canada.

Este conjunto de competências cruciais que os empregadores procuram e que fazem parte do leque das competências transversais identificadas, serve para que todos os implicados neste processo (estudantes, pais, docentes, docentes/formadores e aprendizes/formandos,

empregadores, sindicatos, dirigentes de grupos comunitários e de organismos governamentais) sejam encorajados a servirem-se deste perfil como base de diálogo e de acção.

Do ponto de vista qualitativo, não há dúvida de que as competências a desenvolver a nível da acção educativa e formativa serão ponderadas incluindo aquelas requeridas pelos sectores económicos, tecnológicos e produtivos, mas também são aquelas exigidas no exercício de uma cidadania responsável, pelo que cada mais a escola e/ou os variados sistemas educativos e formativos deve desempenhar um papel mediador entre os saberes académicos e os saberes requeridos pelos problemas e exigências da empregabilidade e a participação social. É este o sentido atribuído por Alonso (2007: 144-145, *italico no original*), quando refere que as competências-chave, essenciais ou nucleares,

“(...) enquanto processos cognitivos e sociais que facilitam o aprender a aprender tornando as pessoas mais autónomas no acesso ao conhecimento e mais esclarecidas na participação social. São também denominadas de *competências transversais* já que elas se encontram na intersecção de diferentes disciplinas, atravessando os diversos campos académicos e sociais e permitindo às pessoas a comunicação e transferência de saberes, em contextos diversificados”.

Vários são os autores que alertam para a ambivalência da construção de novas modalidades laborais com base no desenvolvimento cada vez mais exigentes de competências. Questionam o lugar da formação e como pode este dispositivo constituir-se como promotor do desenvolvimento de indivíduos e sociedades numa conjuntura de frágeis equilíbrios e constantes paradoxos como pode ser considerado o mundo global deste início de milénio.

No âmbito desta mudança paradigmática da formação para o mercado de trabalho e empregabilidade, tal como é exigida por diversas organizações e entidades empregadoras, verificou-se, segundo Crespo, Gonçalves & Coimbra (2000), “a substituição da noção de *skill* enquanto atributo discreto, individual e relativo às especificidades de cada posto de trabalho pela noção mais genérica e estruturante de competência transversal que se actualiza e transfere aos diferentes contextos de vida dos indivíduos”.

Consideram, igualmente, que em relação à formação das competências e às questões que giram em torno dela é importante desmistificar dois mitos com alguma relevância no contexto

actual: “o mito do emprego para todos” e o “mito da concertação dos vários parceiros sociais” (*Id. Ibid.*).

No tocante ao primeiro mito, alertam para necessidade que há em desmistificar as falsas assunções que garantem a existência de empregos para todas as pessoas qualificadas, algo que a actual crise veio negar, de todo. Responsabilizar os indivíduos que não apostam no desenvolvimento das suas competências pelo seu desemprego ou condições precárias do seu actual trabalho tem sido apanágio deste modelo que emergiu da mudança paradigmática em curso. No entanto, verifica-se, embora em menor número, um elevado índice de desemprego ao nível dos licenciados, em virtude quer do menor número de empregos que exigem qualificações superiores, quer de estes serem frequentemente preteridos, no âmbito das propostas de emprego que surgem no mercado de trabalho, por serem considerados com muitas e/ou excesso de qualificações/“over-qualified”.

Quanto ao segundo, é de salientar que nem todos os sectores da economia são permeáveis às inovações exigidas por esta mudança paradigmática, sendo a adesão a novos valores apanágio de um número pouco significativo de empresas/organizações restringindo-se muitas vezes em exclusivo a empresas de maior dimensão e/ou com maior abertura às influências transnacionais. O que se tem verificado na realidade segundo Keep (1999, cit. por Crespo, Gonçalves & Coimbra, 2000), é que nos sectores mais tradicionais de produção,

“existem significados associados ao trabalho e à formação que constituem obstáculos a estas mudanças, como por exemplo, a valorização de competências mais práticas da ordem do saber-fazer e não das competências transversais, a valorização da estabilidade dos procedimentos no âmbito dos postos de trabalho e não a criatividade e o desafio no seio das organizações, o que num *‘empowerment’* (ainda temido) dos agentes produtivos”

Neste sentido, e de acordo com Coimbra (2000, cit. por Crespo, Gonçalves & Coimbra, 2000), existe uma necessidade premente e incontornável de eleger o desenvolvimento pessoal e social como o principal referente da formação. Ela terá de ser repensada e vista como um agente consciente e interventivo nas sociedades actuais, proporcionando às pessoas experiências desenvolvimentais que lhes permitam usufruir das oportunidades actuais de um mundo globalizado e lidar mais adaptativamente com o seu “lado sombrio”, isto é, a incerteza, a imprevisibilidade, a instabilidade e a insegurança, também elas globais (*Id. Ibid.*).

6.2.4. O contributo da competência no desenvolvimento da Educação e Formação Profissional

Na introdução à edição especial sobre competências da *Revista de Europeia de Formação Profissional*, número 40 de 2007, Martin Mulder apresenta-nos uma síntese da análise comparativa da utilização crítica do conceito de competência em alguns dos Estados-Membros a seguir referidos, tendo chegado a algumas conclusões que considerámos serem merecedoras de atenção e posterior reflexão crítica.

Na Inglaterra, por exemplo, o desenvolvimento da Educação e Formação Profissional (doravante EFP) é conduzido por objectivos de melhoria da produtividade. Aposta-se numa estratégia sectorial de desenvolvimento de qualificações em virtude de não existir consenso entre os diversos sectores sobre a melhor forma de o fazer. Orientadas para os resultados, as iniciativas são susceptíveis de serem ligadas a possibilidades e processos de avaliação e acreditação. As competências encontram-se integradas em normas profissionais nacionais, nas quais se distinguem cinco níveis de competências nas qualificações profissionais.

As críticas mais referenciadas são as de que a ênfase dada à avaliação das competências não é equilibrada e frustra a aprendizagem e o desenvolvimento em vez de os promover. A utilização deste conceito reduz-se à avaliação e à capacidade de demonstrar qualificações e capacidades. Também é criticado o carácter demasiado genérico em que a competência é formulada, o que significa que tem um diminuto poder discriminatório nas avaliações. A relação entre competência e desempenho também não é directa, bem como várias competências poderem influenciar determinado desempenho e determinadas competências podem influenciar várias áreas de desempenho.

Em França, a utilização do conceito de competências continua a ser dominada pelo “bilan de compétences” (balanço de competências)¹⁶⁰, em que é dada grande importância à avaliação de

¹⁶⁰ Segundo Imaginário (2001:19), o balanço de competências deve “permitir aos trabalhadores analisar as suas competências profissionais e pessoais assim como as suas aptidões e as suas motivações a fim de definir um projecto profissional e, sendo caso disso, um projecto de formação”. Em termos operacionais, por exemplo, é definido como “uma prática de avaliação que se situa num momento que lhe é especificamente dedicado, mais ou menos longo, organizado numa ou várias sequências, durante o qual uma pessoa se encontra inserida em um procedimento assistido e guiado de auto-avaliação. O balanço de competências, portanto, *centra-se na pessoa*: pressupõe uma

competências e ao reconhecimento de competências adquiridas informalmente. O objectivo central deste processo de gestão de competências é o de incentivar a ALV e superar os défices de qualificação, situação que Portugal procura mimetizar desde o início da presente década. O desenvolvimento de competências tem um enfoque duplo: “o indivíduo, que procura dominar uma determinada profissão, e as características estruturais que determinam a forma como uma profissão evolui, incluindo a experiência profissional” (Mulder, 2007: 13). Neste sentido, existem métodos para estudar as profissões e para formular competências pertinentes para a EFP.

As críticas mais acérrimas visam a forma como as avaliações são efectuadas. Se o balanço de competências tende a centrar-se mais nas competências adquiridas informalmente, a EFP tende a centrar-se mais nos diplomas, tendo sido descurada a utilização de instrumentos colaborativos com um enfoque no desenvolvimento. Além disso, o balanço de competências é igualmente acessível a pessoas que não o realizaram e que inicialmente não pretendiam obtê-lo. A qualidade dos avaliadores e o tempo destinado às avaliações são outros problemas, que conduzem a dificuldade na aceitação dos resultados dos candidatos.

Na Alemanha, o EFP caracteriza-se por um sistema dual, um sistema profissional fortemente regulado, com uma parte teórica e outra prática, no qual a aprendizagem no trabalho tem um papel importante. Actualmente, a ênfase está colocada nas competências gerais (qualificações-chave), com um nível mais elevado de abstracção e melhor potencial de transferência. Neste sistema “distinguem-se cinco áreas de competência: de acção, temática, pessoal, social e de métodos e competências de aprendizagem” (Mulder, 2007: 13). O desenvolvimento de competências tem em vista a actividade laboral ou o conhecimento do processo de trabalho.

As principais críticas dirigidas ao sistema de EFP alemão são dirigidas ao “carácter superficial das áreas de competência” (*Id. Ibid.*) e à sua análise. Existe o receio de que a ordem lógica dos domínios de conhecimento (tradicionalmente conhecidos como temas) se possa perder. Coloca-se, igualmente, a questão de saber como determinar se uma competência é ou não atingida. Outro problema geral “reside no facto de o desenvolvimento de competências demorar muito tempo

tomada de consciência e uma reapropriação pessoal das suas aquisições e implica, na fase de análise, um olhar sobre o passado longínquo ou próximo, na perspectiva de abrir vias para o futuro” Bayard (1993, cit. por Imaginário, 2001: 19, itálico no original).

e de algumas competências só serem aplicadas depois de concluído o curso, o que torna difícil avaliá-las durante o programa de formação” (Mulder, 2007: 13). Finalmente, existe uma discrepância entre os testes presentemente efectuados e os requisitos de avaliação de competências.

Na Holanda, entendeu-se que o cumprimento dos objectivos da EFP deveriam ser mais genéricos, ter mais potencial de transferências e contribuir para a flexibilidade e a mobilidade. Presentemente, o seu desenvolvimento tem em vista a introdução de uma estrutura de qualificações baseadas na competência, a fim de preparar os jovens para um desempenho mais eficaz nos seus empregos. Existe, igualmente, um sistema de reconhecimento de competências adquiridas a nível não-formal. As experiências a este nível são diversificadas, procurando as várias instituições de EFP aplicar uma aprendizagem baseada nas competências e respectiva avaliação.

De entre as críticas tecidas, destaca-se a preponderância que as competências estão a ganhar relevando para lugar secundário nos programas a componente do conhecimento, a qual tem merecido pouca atenção. Segundo os formadores, os temas gerais são difíceis de integrar nesta estrutura curricular. Existem problemas resultantes de uma tendência para a diminuição do domínio das qualificações básicas, da fiabilidade e do custo das avaliações, bem como da dificuldade em utilizar o conceito em níveis inferiores de EFP. Do facto dos formadores darem menos instrução e informação, da reorganização das escolas e das trajectórias variáveis de aprendizagem que tornam mais difícil a programação educativa.

A partir do exposto, este investigador conclui:

“que tem havido e ainda há uma considerável variação no significado do conceito de competência. No entanto, não pensamos que este conceito seja inútil, embora encerre muitas armadilhas. O conceito é especialmente relevante para a discussão em curso sobre as qualificações necessárias na economia do conhecimento, tanto para empregados como para trabalhadores independentes e para empregadores em pequenas e médias empresas. Sustentamos que o conhecimento no mundo não é suficiente. A competência é necessária” (Mulder, 2007: 14).

Na edição de 1994 da *Revista de Europeia de Formação Profissional* dedicada às competências, vários especialistas deram o seu contributo para a análise da evolução deste

conceito à época. Grootings (1994: 5-7) fez uma análise da forma como o conceito de competência entrou no processo de desenvolvimento da formação profissional em vários países da União Europeia. Afirmou que, na Inglaterra, o conceito entrou neste domínio. Na Alemanha, a discussão sobre o conceito de competências iniciada na década de 70 estava relacionada com a falta de especialização da formação profissional, a definição das profissões e a melhoria dos processos de aprendizagem. Em França, o conceito de competências tornou-se muito popular com o desenvolvimento da formação dos trabalhadores. A perspectiva da competência na formação profissional entrou em conflito com as estruturas e as instituições existentes no sector. Na mesma altura, na Holanda, a discussão em matéria de formação profissional ainda não visava as competências: estas eram “entendidas como sendo semelhantes às qualificações que, por sua vez, [estavam] basicamente relacionadas com diplomas e certificados” (Gootings, 1994: 6). Em Espanha e Portugal, o conceito de competências foi utilizado para desenvolver um sistema de educação e formação profissionais. Houve influências do sistema inglês no desenvolvimento de padrões de formação profissional, e do sistema francês, na formação dos trabalhadores. O autor chega à conclusão de que havia basicamente, dois usos distintos do conceito de competência: (i) a utilização de uma abordagem baseada na competência para a inovação na formação profissional; (ii) a identificação de novas competências emergentes, de novas formas de organizar o trabalho e a selecção dos trabalhadores, a integração destas em programas de formação profissional.

Desde essa altura, segundo Mulder (2007: 15-16), a utilização do conceito mudou consideravelmente. Na Holanda, a formação profissional inovadora utiliza uma abordagem baseada na competência, embora o seu enfoque, conforme referido anteriormente, não seja, porém, claro. O autor apresenta-nos o exemplo duma grande escola de formação profissional (Hogeschool, com 41 000 formandos) deste país, em que alguns estudantes se queixaram da qualidade de certos programas seguidos na instituição. A defesa apresentada contra as queixas pelos responsáveis da escola foi: (i) a de que a escola estava a praticar uma formação baseada na competência, o que significava que os alunos/formandos teriam de trabalhar independentemente, em grupos, e os professores/formadores teriam a função de orientadores; (ii) a adaptação a esta forma de trabalho demora algum tempo. No entanto, as queixas alargavam-se ao tempo excessivo que os alunos/formandos passavam afastados do processo primário (em que lhes eram ministrados conteúdos, e lhes eram dadas instruções e informações pelos professores/formadores) e que o

número de horas de contacto entre professor-alunos diminuíra drasticamente. Este autor mostrou a sua concordância com os comentários surgidos nos meios de comunicação social sobre este caso, os quais referiam “que a introdução de uma formação baseada na competência demora muito tempo e que, de uma maneira geral, o conceito nem sempre é claro” em virtude de ter sido “adoptado por praticamente todas as instituições e peritos, sem que houvesse sólidos exemplos de boas práticas” (Mulder, 2007: 16).

É consensual, entre os investigadores mais ligados à EFP, a necessidade de se continuar a promover estudos que tratem: (i) o significado do conceito de competência na pedagogia da formação profissional e do desenvolvimento curricular; (ii) a implementação da formação profissional baseada na competência; (iii) a importância da competência socioemocional na formação profissional; (iv) o papel da experiência profissional no desenvolvimento das competências; (v) a questão da avaliação das competências (*Id. Ibid.*: 18).

Em síntese, pelo exposto até ao momento, podemos corroborar as considerações tecidas sobre a noção de competência por Ropé e Tanguy (1994: 14), para quem a esta noção tem um “carácter polimorfo”, e é utilizada com grande plasticidade em diferentes esferas de actividade, tais como, na da educação e da formação, do trabalho e da economia. Para estas investigadoras, a emergência e a disseminação desta noção, com carácter extensivo e durável, é “testemunho da nossa época” (*Id. Ibid.*: 14) e das mudanças sociais que se têm vindo a verificar, e paradoxalmente constataam uma certa congruência de orientações em torno da noção, nos domínios da educação/formação e do trabalho (cf. Pires, 2005). Inerente à necessidade de uma abordagem multidisciplinar desta realidade tão complexa do ponto de vista educativo/formativo, procuraremos elucidar, de seguida, o seu papel no processo de reconhecimento e valorização das competências adquiridas pelos adultos por via informal ou não formal.

7. O reconhecimento e certificação das competências ao nível da EFA

“Na sociedade portuguesa actual, os adultos precisam de adquirir mais competências e precisam de mais certificação das competências adquiridas.”

[António Firmino da Costa]¹⁶¹

O reconhecimento dos adquiridos da experiência conseguidos pelos adultos/aprendentes ao longo dos seus percursos de vida pode ser considerado um exemplo dos desafios colocados pelo paradigma de educação/formação ao longo da vida. Valoriza-se a ideia partilhada por Leitão (2002b) de que “toda a vida é uma escola”, onde o processo de crescimento da pessoa no que se refere à aquisição de competências, dos saberes e conhecimentos necessários a viver num mundo complexo em acelerada mudança já não tem lugar num único tempo e num único espaço como ocorria no passado.

Segundo este autor, a questão central que se tem vindo a colocar desde a década de 90 e que no presente tem sido considerada prioritária é a de como conceber e organizar os sistemas de educação/formação de modo a que estes permitam a construção de múltiplos itinerários que respondam, simultaneamente, à necessidade de reconhecer e validar aprendizagens adquiridas em contextos informais ou não-formais, à necessidade de preparar as pessoas para uma cidadania activa e para novos perfis profissionais exigidos por um mercado de trabalho e uma economia cada vez mais competitivos. Esta tese é corroborada por Le Boterf (2006: 61) quando defende “que a validação do que é adquirido pela experiência também é fulcral, visto tratar-se de ‘aquisições’”.

Se nalguns países os processos de avaliação e acreditação de competências já vêm sendo impulsionados desde há algumas décadas, em Portugal, só muito recentemente os governantes decidiram introduzir este tema na sua política social, laboral e formativa. Segundo López, Cía & Ariznabarreta (2006), existem razões de diferente natureza subjacentes à aceitação da importância de acreditar oficialmente os conhecimentos adquiridos através da experiência profissional ou de

¹⁶¹ Citação extraída do Prefácio “Um processo de desenvolvimento social de competências e certificações”. In MELO e SILVA, Isabel, LEITÃO, José A. & TRIGO, Maria M. (2002). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.

sistemas não formais de aprendizagem. Estes autores organizam este conjunto de razões em três categorias: razões sociopolíticas, laborais e estratégicas.

Entre as primeiras destacam a existência de “uma razão de *justiça e laboral*” (López, Cía & Ariznabarreta, 2006: 39). Advogam que se as novas gerações dispõem, em grande parte, desta possibilidade de acreditação mas existem muitas pessoas que não tiveram a possibilidade de aceder aos conhecimentos profissionais através de sistemas formais de aprendizagem, tendo-os adquirido através da sua experiência laboral, encontrando-se, assim, em situação de desvantagem perante os riscos gerados pela mobilidade profissional. Por outro lado, argumentam que a sociedade do conhecimento, com a fugacidade dos conhecimentos e o seu dinamismo, avaliza a necessidade de impulsionar sistemas de acreditação de aprendizagens/conhecimentos obtidos ao longo da vida, nos quais a formação inicial é vista mais como o começo do que o final da etapa de aprendizagem. Pretende-se, assim, que com a incorporação de um instrumento legal de acompanhamento que facilite a acreditação dos novos conhecimentos adquiridos e que, a título complementar, fomente o desejo de novas aprendizagens. Por último, a “coesão social e construção da Europa”, em virtude de alguns países da UE estarem “a desenvolver sistemas de certificação oficial das competências, razão pela qual, para se evitar uma cisão do mercado laboral entre direitos dos trabalhadores e possibilidades de contratação das empresas, todos os países devem avançar em simultâneo” (*Id. Ibid.*: 40).

Entre as “razões de tipo laboral” que afectam mais directamente o trabalhador destacam as seguintes: (i) a proximidade em relação às políticas de emprego – o reconhecimento objectivo das capacidades profissionais das pessoas tem repercussões em matéria de empregabilidade; (ii) “a motivação e a satisfação pessoal” dos indivíduos, juntamente com as possibilidades de progressão na carreira, são factores de relevo a ter em consideração. Frequentemente, este reconhecimento origina uma reviravolta em termos humanos e profissionais nos trabalhadores com uma certa idade; (iii) “a maior transparência do mercado de trabalho” - com a melhoria dos processos de intermediação laboral, favorece-se a criação de padrões consistentes de referência para a contratação e para a relação entre os empregadores e os trabalhadores; (iv) perante a tendência

para o aumento da mobilidade funcional, geográfica e profissional¹⁶², a garantia da certificação das aprendizagens/conhecimentos adquiridos actua como “defesa perante turbulências laborais” (cf. López, Cía & Ariznabarreta, 2006: 40-41).

Por último, consideram existir uma importante razão do ponto de vista da “estratégia empresarial”, para darem ênfase ao factor da qualidade dos recursos humanos como um dos elementos determinantes que contribui para o seu êxito. Defendem que quando existe um sistema oficial e normalizado de reconhecimento objectivo das competências adquiridas, o bom conhecimento e a gestão adequada das relações laborais e profissionais nas empresas se encontra facilitada. Deste facto advém, segundo eles, “uma consequência que envolve uma mutação organizativa: *reconhecer, facilitar e gerir o posto de trabalho como lugar de aprendizagem contínua*” (*Id. Ibid.*: 41).

No caso português, podemos encontrar alguns traços comuns nos diversos percursos educativos/formativos criados para incentivar o retorno dos indivíduos com baixas qualificações à aprendizagem. De entre estes percursos podemos destacar os processos de RVCC escolar e profissional (nível básico e secundário) que se realizam nos Centros Novas Oportunidades e os diversos de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)¹⁶³, habilitação escolar de dupla certificação. Como convém a todo o projecto de educação de adultos, estas modalidades educativas/formativas apoiam-se em desenhos curriculares flexíveis, com percursos formativos diversificados, orbitando em redor de processos “individualizados, modulares e integrados” e integradores (Nogueira, 2002).

A concepção do modelo destes cursos teve em consideração os pressupostos anteriormente apresentados, quer em termos de dotar os adultos/aprendentes com conhecimentos e

¹⁶² Numa economia desenvolvida um trabalhador pode ocupar, como se tem vindo a verificar, em média, ao longo da sua carreira profissional, entre cinco a oito postos de trabalho diferentes, numa ou várias empresas, o que obriga à prestação pelas várias entidades que regulam e intervêm no mercado de trabalho de um serviço tripló de apoio: orientação profissional; reconhecimento e certificação dos conhecimentos; formação para o emprego.

¹⁶³ No ano 2000, como referido anteriormente, por iniciativa da ANEFA, foi elaborado o Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos (Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J. e outros (2000). *Referencial de competências-chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA) que serviu de base para a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) actuais Centros Novas Oportunidades (CNO), que funcionam em estreita articulação com os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), os quais têm vindo, dentro de uma série de condicionalismos (equipas técnico-pedagógicas subdimensionadas, metas de certificações irrealistas, principalmente os nível do secundário, qualidade dos processos realizados pelos adultos, etc.) procurado elevar os baixos níveis de qualificação e empregabilidade dos adultos que os demandam.

competências que respondam às necessidades de melhoria das suas qualificações e de inserção social e profissional, quer em termos facilitar a diversificação dos percursos formativos a partir do reconhecimento e validação das competências previamente adquiridas em diferentes contextos de vida e de trabalho. Como convém a todo o projecto de educação de adultos, estas modalidades educativas/formativas reúnem alguns traços comuns e representativos dos desafios que o paradigma de educação/formação ao longo da vida nos coloca.

Segundo Alonso (2007: 141), todos estes projectos assumiram como bases epistemológicas de sustentação o paradigma da complexidade e as abordagens social-construtivistas e ecológicas, cujas ideias-chave resume nos seguintes princípios:

- (i) os referenciais de competências-chave para a formação, como projectos abertos, flexíveis e integrados;
- (ii) os CNO, escolas e centros de formação, como organizações que aprendem com base na reflexão e avaliação participada e interacção com o meio/comunidade;
- (iii) os profissionais do CNO/formadores/professores, como construtores críticos de currículo com base na investigação-acção-colaborativa;
- (iv) os adultos/formandos/aprendentes, como construtores de conhecimento sobre o mundo, numa perspectiva de desenvolvimento de competências, do aprender a aprender e da cidadania activa.

No centro das mudanças que se têm vindo a verificar ao nível da EFA, encontra-se a concepção e a adopção dos Referenciais de Competências-Chave para os diversos níveis de ensino, o que faz deslocar a educação e formação de adultos, na perspectiva de Leitão (2002: 76),

“(…) do modelo escolar, baseado na aquisição de conhecimentos compartimentados através da frequência de disciplinas e áreas disciplinares cujos programas se organizam por conteúdos, para um modelo centrado em competências a adquirir ou reforçar de acordo com temas de vida para cada grupo em formação, em função dos desempenhos exigidos a cada adulto no seu quotidiano”.

Com efeito, e como afirma Nogueira, o projecto dos Cursos EFA é, efectivamente, inovador, pois, para além de possuir um desenho curricular com margens de autonomia e ligado às ideias de pesquisa e criatividade, incorpora no seu seio o Referencial de Competências-Chave, “qual alfobre que pode (re)plantar a motivação para aprender e desenvolver competências de auto-avaliação, competências em literacia e numeracia, competências de comunicação, de cidadania, de interacção multicultural, de protecção ambiental, do consumidor e de tantas outras” (2002: 78).

Um currículo de educação de adultos deve assumir-se sob a forma de projecto, como um todo integrado e não tão só como um conjunto de intervenções individuais (disciplinas separadas, professores/formadores separados, etc.). Rejeita-se uma arquitectura curricular que permite configurar espaços de acção no âmbito dos quais o professor/formador é o único verdadeiro protagonista. A integridade do processo educativo/formativo, em contraponto com um ensino por acumulação e sectorizado, só pode ser salvaguardada se o projecto educativo for elaborado em conjunto por toda a equipa pedagógica. Só em conjunto é possível percepcionar os interesses e as dificuldades do adulto e não descurar a integridade referida. Tendo em consideração o exposto, Nogueira (2002: 82) defende que uma arquitectura curricular destinada a adultos deve assentar em seis pilares que constam do quadro seguinte:

Quadro 11 - Pilares de uma arquitectura curricular em educação de adultos

Os seis pilares de uma arquitectura curricular em educação de adultos	
O Pilar Globalizador	Tem em atenção toda a pessoa e o seu contexto sociocultural. Assenta nos seus interesses e necessidades.
O Pilar Activo	Converte a pessoa em sujeito activo de processo formativo, numa dinâmica de acção-reflexão-acção.
O Pilar Indutivo	Institui o concreto como situação de partida. Em seguida, generaliza, fornecendo processos de abstracção. Tudo assenta à partida na bagagem cultural da pessoa.
O Pilar Participativo	Rompe as barreiras entre educador/educando. É o facilitador da transformação das relações habituais na formação e fora dela.
O Pilar Grupal	Desenvolve a consciência de pertença a um grupo que favoreça as condições de aprendizagem de cada pessoa. Possibilita situações de desenvolvimento pessoal e projecção social que podem incidir na transformação da realidade. Isto não interfere com o tratamento individualizado dos processos de aprendizagem.
O Pilar Flexível	Programa-se de forma flexível, com respeito pelos participantes.

Fonte: Artigo “Projecto EFA” (Nogueira, 2002: 82).

Numa perspectiva ampla e abrangente, as competências devem ser entendidas como “saberes em acção e para a acção”, o que vai ao encontro da concepção de Perrenoud (1997, cit. por Silva, O., 2002: 86), segundo a qual

“Uma abordagem pelas competências circunscreve o lugar dos saberes académicos ou não, em acção: constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, preparar e tomar decisões. Eles não são úteis se não estiverem disponíveis no momento próprio e prontos a ‘entrar em sintonia’ com a situação (...). A formação de competências exige uma ‘pequena revolução cultural’, que permita passar de uma lógica de ensino para uma lógica de animação, assente num postulado bastante simples: as competências constroem-se pelo seu exercício em situações complexas.”

Neste sentido, para Olívia S. Silva (2002), o modelo pedagógico tem de se deslocar, como já foi referido, da dimensão contemplativa do conhecimento para uma dimensão empreendedora, inscrita nos modos de cognição prática que caracterizam os adultos pouco escolarizados e cujos saberes foram construídos pelas práticas e pelos exercícios do dia-a-dia. Defende a necessidade de, nos processos de aprendizagem dos adultos, termos sempre presentes sete pressupostos cruciais para que os seus intervenientes possam ser bem sucedidos:

“1. Mobilização em função de necessidades e motivações; 2. Envolvimento e participação activa nas propostas e actividades de aprendizagem; 3. Relação entre a aprendizagem e a experiência vivida; 4. Organização das aprendizagens por *projectos temáticos e significativos* para o adulto e/ou em torno de resolução de problemas; 5. Aplicação/utilização imediata das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas; 6. Recepção pelo adulto, o mais cedo possível, de *feed-back* da utilização das competências; 7. Respeito pela diversidade de processos mentais inscritos nas suas práticas e resultantes das experiências singulares” (*Ibid.*: 86-87, itálico no original).

Com a implementação do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, em Setembro de 2006, ainda sobre a égide da extinta DGFV, procurou-se reforçar uma intervenção centrada na promoção de níveis de competências e qualificações da população adulta portuguesa e na redução da subcertificação.¹⁶⁴ Com efeito, este Referencial¹⁶⁵, tem como finalidade central alargar à “população adulta o direito de ver formalmente reconhecidos os saberes e competências adquiridas ao longo da vida e, se necessário, completá-los para efeitos de obtenção de uma certificação de nível secundário, podendo retomar, a qualquer

¹⁶⁴ Conforme nota de apresentação deste Referencial.

¹⁶⁵ A partir deste momento designaremos o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário, apenas como Referencial.

momento, processos de educação/formação de acordo com expectativas pessoais e profissionais” (Gomes & AAVV, 2006: 5).

Para os seus autores, o entendimento e a pertinência de um referencial de competências-chave, encontra-se na sua capacidade para reconhecer, validar e certificar competências-chave dos adultos a partir de estratégias de aprendizagem ao longo da vida. Para além de traduzir aprendizagens e saberes adquiridos de um modo mais ou menos formalizado ao longo de um determinado percurso escolar, procura também, a partir, das trajetórias de vida dos adultos extrair de modo contextualizado e especializado as soluções de acções utilizadas nas mais diversas situações dos seus percursos e contextos (Gomes & AAVV, 2006: 12).

Nesse documento, assume particular importância a definição clara dos conceitos de competência e de competências-chave. A competência é entendida, tal como nos documentos emanados pela União Europeia, como uma “combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também ‘a disposição para’ e ‘o saber como’ aprender” (*Id. Ibid.*: 12). No mesmo sentido, mas de modo mais concreto e circunscrito, é definida a noção de competências-chave como “um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimentos individuais, à inclusão social e ao emprego” (*Id. Ibid.*). Aquelas podem ser adquiridas tanto em percursos formais de escolarização obrigatória, como podem constituir-se como fundamentos para novas aprendizagens e processos de aquisição de competências.

São três os pressupostos que estão na base do Referencial de nível secundário:

- (i) Aprender ao longo da vida – é visto como explicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida, numa postura holística face à aprendizagem;
- (ii) Saberes, competência e aprendizagem – que se interligam nos processos de reconhecimento, validação e certificação, onde se destaca como mais importante o carácter central do conceito de competências-chave. As competências-chave

encontram-se enraizadas em saberes adquiridos e aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida, quer em contextos formais, quer informais ou não-formais, cuja natureza permite a sua evidenciação através de processos de RVCC desenvolvidos em contextos próprios por equipas de técnicos especializados;

- (iii) Reconhecer e validar competências – no processo de reconhecimento, o enfoque central é o adulto, é um processo intra e inter-relacional – reconhecimento pessoal ou “por si” e/ou “para si”. Trata-se de uma análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências e motivações, de modo a identificar os saberes adquiridos para a partir daí os reelaborar ou construir novos. É um trabalho de índole metacognitiva. No processo de validação, o enfoque central é a avaliação externa realizada por diversas instâncias – sociais, profissionais e educativas – sobre as aprendizagens dos indivíduos (cf. Pires, 2005: 373-374).

De acordo com Pires (2005), reconhecer e validar competências num processo de aprendizagem é situar-se perante uma dialéctica subtil entre duas funções sociais: a do reconhecimento (que integra uma dimensão formativa) e a da validação (dimensão sumativa). No que diz respeito ao reconhecimento, e segundo Liétard (1997, cit. por Pires, 2005: 374), “a sua articulação com a validação serve para potenciar a sua portabilidade, ou o seu valor de uso”. Aquele é considerado um processo complexo de relação humana que faz apelo a uma cultura, exigindo a mobilização geral das percepções e das relações intrínsecas entre o indivíduo, o outro e o ambiente; enquanto a validação é considerada um procedimento e pode ser entendida como uma estratégia administrativa e formal. Os autores do Referencial de nível secundário consideram que estes aspectos não se encontram em oposição mas sim em complementaridade (cf. Gomes & AAVV, 2006: 17).

Entendido como quadro orientador, este Referencial não deve, porém, significar que os actores no terreno uniformizem as suas práticas de reconhecimento, validação ou de formação. Deve prevalecer sempre o sentido das práticas de educação de adultos, que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível. Este deve, assim, procurar

“promover a autonomia, a participação e o diálogo entre todos os intervenientes no processo – profissionais de reconhecimento, formadores, avaliadores, adultos em processo de reconhecimento/formação, etc. – a partir de uma linguagem comum e de um enquadramento teórico explícito e partilhado que permita a sua discussão e avaliação” (*Id. Ibid.*: 22).

Um dos desafios que se prospectiva para o futuro é o de procurar garantir a legibilidade dos conteúdos dos referenciais de competências-chave (escolares e profissionais) ao nível da EFA, em particular os do secundário, sendo que o Referencial do processo de RVCC de nível secundário é o que mais urgentemente necessita desta revisão. Procura-se com este trabalho torná-lo legível não apenas para os técnicos e especialistas da área, mas sobretudo para os empregadores, tendo a equipa da Universidade Católica Portuguesa, responsável pela avaliação externa do eixo adultos da Iniciativa Novas Oportunidades e coordenada pelo professor Roberto Carneiro (2009a), apresentado a proposta de uma tipologia de oito competências-chave, exigíveis a ambos os níveis de qualificação mas com nível e amplitude distintos. As oito competências-chave referenciadas nesta tipologia são:

*“1. Literacias: escrita, leitura, comunicação oral, matemática. 2. e.Competências: uso de computador, internet, informação e media. 3. Competências básicas em Ciência e Tecnologia: ciência, tecnologia e sistemas. 4. Línguas: materna e estrangeiras. 5. Comunicação, expressão e sensibilidade culturais: diversidade e expressão cultural; participação cultural. 6. Competências pessoais, interpessoais e sociais: auto-gestão e iniciativa; mudança e adaptabilidade; interação e colaboração; comunicação e influência. 7. Competências cívicas: participação cívica; diversidade e responsabilidade. 8. Competências de “Aprender a aprender”: auto-imagem e auto-estima; raciocínio e pensamento crítico; motivação para a aprendizagem; estratégias de aprendizagem” (*Ibid.*: 79, negrito e itálico no original).*

A explicitação dos referenciais exige ainda, no entender desta equipa de investigação, uma mais evidente exploração das meta-competências “Aprender a aprender” e das *soft-skills*¹⁶⁶, em particular na dimensão do desenvolvimento pessoal, em virtude de estas serem amplamente requeridas pelo trabalho e desenvolvidas pelos adultos nestes processos de qualificação. Ao nível das *hard-skills*, que contemplam as literacias, em sentido amplo – no uso da língua (estrangeira e materna), da matemática e da ciência e tecnologia (computador, internet e compreensão e aplicação básica da ciência e da tecnologia nas mais variadas esferas da vida) – beneficiariam se estivessem mais claramente associadas a níveis de proficiência. Na realidade, estas competências-

¹⁶⁶ As *soft-skills*, contemplam a esfera do desenvolvimento pessoal, cívico e cultural do indivíduo (cf. Carneiro, 2009a).

chave são sempre necessárias, em qualquer dos níveis de educação (básico ou secundário), distinguindo-se pelo nível de exigência que pode ser requerido (cf. Carneiro, 2009a: 76-77).

Em suma, a perspectiva integradora subjacente ao Referencial supõe a existência de uma forte interactividade entre as diferentes áreas de competências-chave (doravante designadas por Áreas) que o constituem, Cidadania e Profissionalidade, Sociedade Tecnologia e Ciência e Cultura, Língua, Comunicação. Estas Áreas são categorias organizadoras das competências vistas como “necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual” (Alonso *et al.*, 2002: 10) e o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e facilita a aquisição de outras. O reconhecimento de que algumas das competências são comuns às Áreas que o constituem está relacionado com a visão de transversalidade transmitida pela noção de competências-chave.

Este Referencial tem ainda implícita a noção da absoluta centralidade do percurso singular de cada adulto. São as suas situações de vida que constituem “o ponto de partida e motor da desocultação, evidenciação e validação das competências; elas constituem igualmente o motor do desenvolvimento dos percursos formativos assentes em competências-chave” (Gomes & AAVV, 2006: 23). O que se pretende com os novos itinerários de educação e formação de adultos é estabelecer sinergias e construir colaborativamente “a competência colectiva” (Le Boterf, 1995), de modo a que se possa conhecer e intervir neste universo educativo/formativo (cf. Canelas, 2002).

8. Considerações finais.

“Se quisermos desenvolver competências em nossos alunos, teremos de ir além do ensino para memorização de conceitos abstractos e fora de contexto. É preciso que eles aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência.”

[Guiomar Mello]¹⁶⁷

No final deste capítulo, já deve ser por ora claro que as competências, enquanto conceito, não constituem naturalmente uma novidade – nem como conceito científico, nem no uso comum do quotidiano. A sua reemergência ao longo da última década do século XX nos debates políticos internacionais e nos documentos de muitas organizações influentes na educação (UNESCO, OCDE, UE), prendem-se, na óptica de Roldão (2003: 15), “com a alegada ineficácia da escola” a qual não tem garantido “que um certo número de aprendizagens são adquiridas (...) com efeitos negativos para todos os intervenientes, mas mais graves para aqueles que abandonam a escola tendo ‘dado’ muitas matérias, mas adquirido muito escassas competências”.

De acordo com o estudo efectuado, reconhecemos que a problemática das competências não constitui um campo teórico estabilizado no âmbito das áreas relacionadas com a educação formação e que o apelo às competências surge num contexto de crise, em que os empregadores exigem aos seus trabalhadores mais qualificações e novas competências.

Constatámos, também, que para alguns o conceito de qualificação deixou de propiciar o referencial necessário para promover a relação profissional entre o trabalhador e a empresa/organização. Se no mundo laboral a noção de qualificação é substituída pela noção de competência, na esfera educativa/formativa a aquisição e/ou integração dos saberes, bem como a sua respectiva inovação é englobada pela construção de competências. Pretende-se que os sistemas de ensino/formação, em particular o de formação profissional, adequem as suas propostas curriculares à formação de perfis de banda larga, de modo que os

¹⁶⁷ Citação extraída do artigo “Afim, o que é a competência?”, *In Nova Escola*, Brasília, v. 18, n. 160, Março de 2003, disponibilizado em <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/clipping/afinal-o-que-e-competencia.php>, consultado em 2009/03/12.

alunos/formandos/aprendentes sejam capazes de mobilizar os saberes adquiridos para um desempenho laboral eficaz.

Por outro lado, reconhecemos que para outros a valorização das competências está ligada a uma precarização do emprego (cf. Alaluf & Stroobants, 1994). O deslocamento do enfoque das qualificações para as competências deixou os indivíduos mais fragilizados em virtude da instabilidade crescente do emprego e das relações laborais. Parafraseando Lichtenberg (2007), a competência tornou-se uma espécie de “poção mágica” possuída pelos indivíduos “para argumentar a sua empregabilidade” (Le Boterf, 2005).

Na tentativa de construirmos um quadro compreensivo de competência, procurámos evidenciar o carácter polissémico ou de “inflação conceptual” deste conceito, onde a falta de uma definição exacta é acompanhada por um excesso de significados. Alargámos a clarificação dos conceitos de competência e aptidão às propostas apresentadas pelo QEQ, em virtude de Straka (2007), as ter considerado confusas. Considerámos, tal como Meignant (1999), que o cerne da competência está na sua capacidade combinatória.

Passámos, de seguida, para a análise dos diferentes enfoques disciplinares, e procurámos fazê-lo no âmbito de uma abordagem interdisciplinar (linguística, psicologia, ergonomia e gestão de recursos humanos), culminando no aprofundamento crítico da perspectiva da educação/formação e, em particular, no papel dos processos de construção e desenvolvimento de competências relacionados com o reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais. Constatámos, que a abordagem de competências nos planos curriculares dos diferentes ciclos de aprendizagem, em diferentes países e com maior incidência na UE, têm vindo a ser revistos de modo a serem concebidos em termos de competências, o que remete para a tese de Perrenoud (2002), de que o método das competências ao contrário de desvalorizar os saberes confere-lhes um valor adicional, ou seja, cria vínculos entre os saberes escolares e as práticas sociais. De acordo com este autor, só este método poderá contribuir para uma transformação radical da escola. Em contraponto, somos alertados para a visão instrumental que este autor tem da abordagem de competências por Silva (2003a, b e c), o qual refere que parece haver uma forte consonância entre a emergência das competências e as pressões da economia sobre a educação, de acordo com uma agenda

marcadamente neo-liberal e neo-conservadora em que se procura transferir a responsabilidade da formação e consequente empregabilidade para os indivíduos. A nível da educação/formação a competência apresenta-se como uma oportunidade, mas também como um risco.

Outra das propostas críticas sobre a qual incidimos o nosso questionamento é a que tem vindo a ser estudada por Acácia Kuenzer, em que se defende uma concepção da *competência enquanto praxis*. A articulação entre teoria-prática e conhecimento e acção que os processos pedagógicos podem promover, dado o seu carácter mediador, aponta para a necessidade da sua reconfiguração, preconizando-se o desenvolvimento de um novo projecto político-pedagógico que questione a abordagem das competências, enquanto constructo regulador de educação/formação (cf. Antunes, 2008c). Concordámos com a autora, quando advoga a necessidade de se avançar no sentido de uma *praxis pedagógica* comprometida com a emancipação dos trabalhadores e que privilegie a sua capacidade potencial para resolver situações-problemas decorrentes de processos de trabalho flexíveis, característicos dos novos paradigmas organizacionais, tecnológicos e informacionais de base microelectrónica (Kuenzer, 2003a, b).

Neste sentido, procurámos identificar o lugar das competências-chave ou transversais ao nível da educação/formação propostas pelo do projecto DeSeCo, em virtude de esta não ser só uma questão conceptual e metodológica, mas também ética e política (Perrenoud, 2001, cit. por Rychen, 2005: 13). Como a problemática das competências-chave se situa na intersecção de vários elementos, entre eles o da empregabilidade, questionámos as visões críticas desta ideia. Constatámos que a recente introdução deste conceito nos discursos educativos/formativos se tem pautado por uma orientação das políticas sociais que se inscreve numa lógica de individualização e responsabilização individual e na tendência crescente para a privatização dos problemas sociais (cf. Alves, 2007). Na nossa óptica, qualquer reforço da empregabilidade deve passar por uma aposta na generalização de políticas e estratégias de formação profissional orientadas para o desenvolvimento integrado de competências específicas e competências transversais. No caso português, a ênfase nas questões da empregabilidade não pode centrar-se somente no aumento da responsabilidade individual dos trabalhadores, mas, igualmente, nas políticas públicas que visem melhorar substancialmente o nosso sistema educativo/formativo, bem como a necessidade de as empresas

abordarem o emprego e a formação de modo a garantir o direito à formação contínua dos seus trabalhadores.

Por outro lado, não descurámos a abordagem das competências que um licenciado deve possuir para se poder integrar no mercado de trabalho. Concluimos que este deve adquirir outras competências para além das relacionadas com as da formação ou função técnica em virtude da centralidade que as competências têm assumido nesta “fase do novo capitalismo” (cf. Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006), a qual se pode observar na ênfase das competências, designadamente no espaço europeu. Ao nível da educação e formação profissional (EFP), é consensual, entre os investigadores, a necessidade de se continuar a promover estudos sobre a problemática das competências, em virtude do conceito de competências ser considerado relevante, “embora encerre algumas armadilhas” (Mulder, 2007).

Do ponto de vista educativo/formativo, interessa-nos principalmente compreender os processos de desenvolvimento de competências, que se encontram intrinsecamente articulados com certos processos de educação e formação de adultos. Reconhecemos que o reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais é um dos desafios do paradigma da educação/formação ao longo da vida. Questionámos a necessidade dos sistemas de educação/formação permitirem a construção de múltiplos itinerários que respondam a esse desafio, bem como a preparação para uma cidadania activa e a construção de novos perfis profissionais. Daí, que ao nível da EFA, com referência ou equivalência escolar, defendamos a necessidade de se ter em consideração, entre outros, o modelo centrado na construção de competências. Temos plena consciência, tal como o defendemos no capítulo anterior¹⁶⁸, que o campo da educação de adultos é muito amplo e co-extensivo à vida, e que a educação formal de adultos é apenas um subcampo e nem toda necessariamente com referência e equivalência escolar. Destacam-se a nível não-formal e informal, os variados processos que podem ser dinamizados pelas diferentes estruturas públicas e da sociedade civil que operam a este nível. Por exemplo, podem evidenciar-se, entre outros processos, a animação sociocultural, o associativismo, os programas dinamizados por instituições de cariz cultural, a intervenção socioeducativa e a educação de base (alfabetização e literacia) (cf. Melo,

¹⁶⁸ No final do item 3.5.2. Críticas aos pressupostos legislativos e ao trabalho desenvolvido pela ANEFA, do Capítulo II, são referidas as dimensões estruturantes de uma política pública de EFA, propostas por alguns estudiosos com vasta experiência no campo da educação de adultos, as quais se devem articular com um vastíssimo campo de actividades educativas/formativas.

Lima & Almeida, 2002). É necessário, ainda, ter em conta, que a educação de adultos formal e a valorização da aprendizagem da e pela vida são, inevitavelmente, processos distintos, mas ambos de relevante importância, tendo na sua complementaridade maior significado, enquanto resposta à heterogeneidade da população adulta que as procura e/ou delas necessita, para o aperfeiçoamento de cidadãos responsáveis numa sociedade democrática.

Finalmente, advogamos que uma organização curricular pelas competências é, na nossa óptica, mais consentânea com a natureza formal da educação de adultos. Apesar da existência e necessidade de um Referencial de Competências-Chave o que deve prevalecer sempre ao nível do processo de aprendizagem e de formação de adultos é o sentido de que as práticas pedagógicas a implementar devem ser o mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível. Só deste modo, é que a lógica da competência tem condições de trazer, o que já era defendido na década de noventa por Darré (1994: 167-168), “algo de novo se ela conduzir a um reconhecimento daquilo que constrói a experiência e daquilo que faz o seu valor”, ou seja, a sua importância social.

No próximo capítulo, procuraremos responder ao objectivo central que norteou a realização deste trabalho, ou seja, dar conta do impacto/influência do processo de RVCC de nível secundário nas perspectivas de envolvimento em projectos educativos/formativos futuros dos adultos, após a obtenção do respectivo certificado. Assim, propomo-nos a tarefa de questionar os dados apresentados pelos poucos estudos já efectuados sobre o efeito do processo de RVCC na vida dos adultos, no contexto português e, confrontá-los, com as informações recolhidas durante a investigação efectuada num Centro Novas Oportunidades do Médio Ave.

Para além de averiguarmos o impacto do reconhecimento e validação das competências na vida dos adultos certificados ao nível da trajectória profissional, pessoal e formativa, as suas motivações para a frequência e investimento na sua formação/aprendizagem ao longo da vida, debateremos a questão das metas físicas impostas aos Centros Novas Oportunidades em sede de candidatura pedagógica e financeira, bem como o binómio a elas associado da quantidade-qualidade. Procuraremos, também, a partir da colheita de informação efectuada, questionar a taxa de abandono dos adultos durante a frequência do processo de RVCC NS, para confirmarmos a hipótese de podermos estar perante um “segundo abandono da educação certificada” por parte de

quem teve a coragem e a ousadia de a ela recorrer, para voltar a cair novamente numa estigmatizante situação de exclusão social e cultural.

CAPÍTULO IV

Análise do Impacto do Processo de RVCC de Nível Secundário
no Projecto Educativo/Formativo dos Adultos do
Centro Novas Oportunidades do Médio Ave

1. Introdução

“Houve várias pessoas com quem falei que estavam a passar por esses processos de validação de competência que diziam que aquilo era muito importante para eles, mas que não sentiam ainda qualquer tipo de resposta e de vantagem. Também nunca chegavam ao ponto de dizer ‘não valeu a pena’”.

[Patrícia Ávila]¹⁶⁹

Neste capítulo, procuramos, por um lado, conhecer os resultados dos estudos efectuados sobre os impactos do reconhecimento e validação das aprendizagens e das competências construídas em contextos não-formais e informais de educação/formação, os quais do ponto de vista da investigação educativa, ainda são pouco aprofundados. Por outro lado, pretendemos dar a conhecer os resultados da investigação por nós efectuada num Centro Novas Oportunidades do Vale do Ave, situado no concelho de Guimarães e sediado numa escola secundária (doravante designado Centro Novas Oportunidades do Médio Ave). Esta pesquisa decorreu no período compreendido entre Setembro de 2008 e Novembro de 2009, e incidiu sobre o impacto do processo de RVCC de nível secundário nos projectos educativos/formativos futuros dos adultos que obtiveram a sua certificação.

Desta forma, efectuamos uma breve análise crítica dos resultados das pesquisas efectuadas por investigações recentes com semelhantes objectos de estudo, procurando-se: conhecer os efeitos do processo de RVCC na promoção social e profissional dos adultos que obtiveram a certificação escolar de nível básico (CIDEDEC, 2004); averiguar quais as potenciais implicações do processo de RVCC de nível básico na vida dos adultos em termos profissionais, pessoais e formativos (Costa, 2005); verificar os resultados da participação dos adultos nos processos EFCA, ao nível das áreas profissional (em especial das alterações ocorridas no acesso ao emprego ou transição para outro posto de trabalho), área formativa (visando verificar os níveis de escolaridade atingidos, a melhoria de capacidades e saberes e da satisfação com o processo formativo) e área pessoal (onde se procurou avaliar alterações na auto-estima, no conhecimento de si próprio e no exercício dos

¹⁶⁹ Afirmação extraída da entrevista realizada por Rui Seguro, para a *Aprender ao Longo da Vida*, n. 11, Dezembro de 2009, intitulada “O estudo nacional de literacia foi um trabalho pioneiro”.

direitos de cidadania) (Parente, 2007); por fim, o estudo que se tem vindo a ser efectuado pela equipa do professor Roberto Carneiro (2009), sobre o projecto de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, em particular do segundo eixo, que procura fornecer informação detalhada sobre o desempenho e grau de maturidade organizacional dos Centros Novas Oportunidades e de todo o sistema de qualificação de adultos.

Em seguida, na contextualização do estudo e metodologia, esclarecemos o objectivo que norteou o trabalho empírico o qual se centrou, igualmente, no questionamento das oportunidades de educação/formação ao longo da vida que são disponibilizadas aos adultos pelas políticas públicas no campo da EFA e na avaliação do impacto do processo de RVCC de nível secundário no projecto educativo/formativo daqueles que obtiveram uma certificação por essa via. Confrontaram-se os resultados da pesquisa com os apresentados pela equipa de avaliação externa aos CNO, a qual prevê que a investigação em curso comece a fornecer dados robustos e consolidados no segundo semestre de 2011. Ao expor os procedimentos metodológicos e justificar as razões das opções, apresentamos as perguntas de partida, as hipóteses de trabalho e objectivos que estiveram na base da pesquisa efectuada.

Optámos pela metodologia do estudo de caso, usando como estratégia/técnicas de investigação o inquérito (aos adultos após a sua certificação) e a entrevista (a seis adultos certificados e a três técnicas/profissionais da equipa técnico-pedagógica do centro). Os dados recolhidos por estes instrumentos foram objecto de um tratamento qualitativo (segundo a técnica de análise de conteúdo) e quantitativo (cálculo da informação através de processamento informático). Ao nível das entrevistas aos adultos foi constituído um *corpus* que posteriormente foi submetido a uma categorização de conceitos.

Procurámos, para contextualização do nosso estudo, proceder à caracterização sócio-demográfica e económica do Vale do Ave, região onde se situa o Centro Novas Oportunidades em que se efectuou o trabalho de campo, de modo a traçar um quadro o mais aproximado possível dessa realidade. Assim, focaremos as suas potencialidades (como reservatório da população jovem do país, componente industrial fortíssima, acentuado dinamismo cultural, desportivo e associativo e segundo espaço da Região Norte) e debilidades (baixa instrução média dos seus activos, elevada

taxa de analfabetismo e valor de desemprego acima da média nacional). No tocante à caracterização do CNO do Médio Ave, destacaremos o contexto sócio económico e escolar do concelho onde se localiza, bem como da amostra alvo. Debateremos, igualmente, a problemática das metas físicas impostas aos CNO e a sua relação com o binómio qualidade/quantidade, uma das preocupações sempre apontadas por todos os elementos da equipa do Centro e pelas diversas entidades envolvidas no campo da EFA.

Finalmente, expomos o modo como os dados foram alvo de tratamento e análise. Para que os mesmos se pudessem cotejar com os apresentados pelos estudos supra mencionados, socorremo-nos da análise estatística e de conteúdo efectuadas. Neste sentido, a apresentação e confrontação dos dados recolhidos desenvolve-se de acordo com um conjunto de grandes pontos/temas, a saber: a caracterização dos sujeitos inquiridos antes e após a frequência do processo de RVCC NS; as motivações para a sua frequência; os contributos/não contributos da certificação ao nível profissional e no projecto educativo/formativo futuro; as considerações tecidas pelos adultos sobre a importância do investimento na formação/aprendizagem ao longo da vida.

2. Justificação, objectivos e natureza do estudo

2.1. Estudos efectuados sobre o impacto dos Processos de RVCC na vida dos adultos

Na revisão da literatura levada a cabo, foram vários os trabalhos analisados sobre o tema do impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Básico, nas trajectórias de vida dos adultos que obtiveram uma certificação escolar.

No contexto português, embora o reconhecimento de adquiridos experienciais ao nível escolar se tenha verificado a partir do início desta década¹⁷⁰, existe ainda um número reduzido de estudos relativamente aos efeitos dos processos de RVCC, em particular do nível secundário, nos adultos que frequentaram e obtiveram uma certificação/qualificação escolar por esta via. Neste âmbito, podemos destacar como mais pertinentes o estudo realizado pelo CIDEDEC (Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos)¹⁷¹, entre Agosto de 2003 e Janeiro de 2004, a investigação, concluída em 2005, de Joana Auxília Costa, no âmbito da tese de mestrado em educação, na área de especialização em educação de adultos, o estudo coordenada por Cristina Parente, que procurou avaliar os impactes das acções de educação, formação e certificação de adultos, realizadas no Vale do Sousa, no período que decorreu entre 2003 e 2005, frequentadas por adultos activos e, mais recentemente, os resultados publicados pela equipa sediada na Universidade Católica e coordenada por Roberto Carneiro, sobre os primeiros estudos de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades¹⁷², tornados público em Julho de 2009.

A primeira investigação foi solicitada pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), entidade que acompanhou, monitorizou e avaliou o funcionamento dos primeiros Centros de RVCC (CRVCC), ao CIDEDEC, o qual promoveu a realização deste estudo com o objectivo de conhecer os efeitos do processo de RVCC na promoção social e profissional dos adultos que obtiveram a

¹⁷⁰ Este dispositivo arrancou, a título experimental, em 2000.

¹⁷¹ Encontra-se disponível em linha no sítio da ANQ: <http://www.anq.gov.pt/>.

¹⁷² Os resultados desta investigação, que resultou de uma parceria entre a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. com a Universidade Católica Portuguesa, foram apresentados num Seminário realizado no dia 10 de Julho, no Centro de Congressos de Lisboa, intitulado “Iniciativa Novas Oportunidade: Primeiros Estudos de Avaliação Externa”, em que se deu conta das metodologias de avaliação e principais conclusões que podem ser extraídas após o primeiro ano de trabalho da equipa de investigadores.

certificação escolar até ao final de Dezembro de 2002. Os seus resultados foram apresentados no dia 20 de Abril de 2004 na Culturgest, no seminário *Uma mais-valia para uma vida com mais valor*, no qual participaram representantes de todos os CRVCC e de várias entidades públicas e privadas com intervenção na área de EFA, e publicado sob o título *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*.

De acordo com as conclusões deste estudo, “os principais efeitos de um processo de RVCC remetem, tipicamente, para certas dimensões pessoais de carácter eminentemente subjectivo (reforço do auto-conhecimento, da auto-estima e da auto-valorização do indivíduo; reconstrução ou mesmo definição do seu projecto pessoal e profissional) ” (DGFV, 2004: 3). Os dados revelam que 52,9% dos respondentes referem que o processo de RVCC teve um contributo muito importante para o reforço da sua auto-estima e auto-valorização. A natureza do processo de RVCC e a metodologia utilizada conduz o adulto a uma reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas e, conseqüentemente, a uma tomada de consciência das competências que foi adquirindo ao longo da vida, o que reforça o efeito eminentemente auto-formativo da intervenção e do auto-conhecimento do adulto (cf. Equipa RVCC – DGFV, do ME, 2005: 24).

Este estudo revelou também os efeitos positivos do processo de RVCC na promoção socioprofissional dos adultos, sobretudo no que respeita à obtenção de emprego, à estabilização do vínculo profissional, à progressão na carreira e ao prosseguimento de estudos.

Em termos de inserção dos adultos no mercado de trabalho, do ponto de vista estatístico, “o processo de RVCC contribui de forma intensa para essas dimensões subjectivas, a probabilidade de um adulto desempregado encontrar uma ocupação remunerada aumenta de forma significativa” (DGVF, 2004: 3). É importante notar que este efeito benéfico do processo de RVCC em termos de inserção profissional dos desempregados parece ser mais efectivo ao nível das mulheres, as quais são as mais atingidas pelo fenómeno do desemprego do que os homens. Para além de aumentar a possibilidade de obtenção de emprego por parte do adulto desempregado, este processo tem outro efeito benéfico, ou seja, remete para a “promoção da aproximação ao mercado de trabalho junto dos desempregados e dos inactivos” (*Id. Ibid.*: 36). De facto, são frequentes os adultos que iniciam

o processo numa situação de inactividade¹⁷³ e que, após certificação, passaram a considerar-se desempregados, pretendendo encontrar uma ocupação remunerada e, eventualmente, procurando-a. Por outro lado, “os indivíduos que se mantiveram desempregados (entre o início do processo e seis meses após a certificação) passaram a estar mais motivados para arranjar trabalho e passaram a procurar mais frequentemente este último” (cf. DGVF, 2004: 36).

Os efeitos benéficos do processo de RVCC estendem-se igualmente aos indivíduos empregados que são os que maioritariamente procuram o Sistema de RVCC. De facto, os resultados do Inquérito ao Adulto revelam que é essencialmente ao nível dos rendimentos mais baixos (inferiores a 350€ mensais) que se verificaram aumentos salariais entre os indivíduos trabalhadores por conta de outrem (TCO), após a respectiva certificação. Perante os dados apresentados, os autores do estudo concluem que o “sistema de RVCC promove, desta forma, ganhos de bem-estar social do tipo rawlsiano, dado que são sobretudo os indivíduos mais pobres que vêem a sua situação (financeira) melhorar” (*Id. Ibid.*: 49-50). No tocante ao vínculo contratual, verifica-se que cerca de 15% dos TCO que possuíam um contrato com termo no momento da inscrição, passaram a efectivos seis meses após a obtenção da respectiva certificação.

Em termos de prosseguimentos de estudos, os dados encontrados são também animadores, uma vez que 12,9% dos adultos certificados prosseguiram efectivamente os seus estudos no âmbito do sistema de ensino regular. No momento da inscrição a motivação para prosseguir estudos apenas mobilizava 10% dos adultos, o que revela que o processo de RVCC tem um efeito auto-formativo marcante e indutor da educação e formação ao longo da vida, “incentivando aqueles que não pretendiam prosseguir estudos a fazê-lo – ou, pelo menos, a considerarem o “regresso à escola” como “uma hipótese em termos de projecto pessoal” (*Id. Ibid.*: 62).

Perante os dados assinalados, os autores deste estudo consideram que o Sistema de RVCC, apesar de alguns problemas de âmbito operacional, pela procura a que tem vindo a ser sujeito, pela realidade do nosso país e, sobretudo, pelos efeitos observados, “corresponde a uma iniciativa – não apenas inovadora (no contexto europeu) – mas também pertinente e com espaço próprio no âmbito

¹⁷³ Na perspectiva deste estudo, o desemprego é um estado mais próximo do mercado de trabalho do que a inactividade.

das políticas educativas, de emprego e de inserção social” (DGVF, 2004: 62). Para a Equipa RVCC da DGVF, do ME, “este estudo permitiu confirmar o expectável: o reconhecimento e validação de competências é, pela sua natureza, pela metodologia implementada e pelos resultados individuais que proporciona, *uma mais-valia para uma vida com mais valor*” (2005: 29).

No estudo levado a cabo por Joana Auxíliia Costa, que contemplou a realização de um inquérito a 330 adultos e das entrevistas a sete desses adultos, denominado “Competências Adquiridas ao Longo da Vida. Processos, Trajectos e Efeitos”¹⁷⁴, em que se procurou averiguar quais as potenciais implicações do PRVCC de nível básico, na vida dos adultos em termos profissionais, pessoais e formativos, este veio a demonstrar a existência de efeitos coincidentes com os resultados obtidos na investigação realizado pelo CIDEC. Com este estudo procurou-se atingir, especificamente, os seguintes objectivos gerais e específicos:

“Perceber as principais razões que levam os adultos, que frequentam[ram] o PRVCC, a deixarem de estudar; Avaliar as percepções dos adultos relativamente à importância da escola, da imagem de si como alunos e dos respectivos projectos escolares; Perceber os motivos que impulsionaram os adultos a frequentarem o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Explorar quais os possíveis projectos pessoais, profissionais ou formativos dos adultos antes de entrarem em PRVCC; Analisar possíveis associações entre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a *situação pessoal dos adultos* (reforço da auto-estima, auto-valorização, realização pessoal, definição de um projecto de vida pessoal); [...] e a *situação profissional dos adultos* (progressão na carreira profissional, mudança de emprego, procura de emprego, aumento salarial, inserção no mercado de trabalho e obtenção de carteira profissional); [...] e o *processo formativo dos adultos* (prosseguir nos estudos, motivação para a frequência de cursos ou acções de formação, maior interesse pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, aquisição de novos hábitos de leitura e escrita, motivação para questões sociais” (Costa, 2005: 175-176).

Segundo a autora deste estudo, foi “possível verificar em traços muito gerais que a certificação teve ‘algum’ impacto na vida dos adultos” (Costa, 2005: 241). Considerou que a expressão “algum impacto” é ambígua e até mesmo pobre, no sentido em que os efeitos provocados pela certificação devem ser perspectivados, pessoa a pessoa. Enquanto na vida de

¹⁷⁴ Este estudo realizou-se no Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Vale do Ave, cuja entidade promotora é a Associação de Municípios do Vale do Ave (AMAVE), e que se encontra em funcionamento desde Novembro de 2001. Apesar da sua sede se encontrar localizada em Guimarães, há época os profissionais deste Centro prestavam, através de regime de itinerância, apoio aos restantes concelhos do Vale do Ave, nomeadamente: Vieira do Minho, Póvoa de Lanhoso, Fafe, Guimarães, Santo Tirso, Vila Nova de Famalicão e Trofa, situação que se alterou com a posterior criação de novos Centros nesses concelhos. Procurou-se analisar os efeitos do Processo de RVCC de nível básico, o único dinamizado nessa altura, nos sujeitos que foram certificados por este Centro nos anos 2002 e 2003.

alguns adultos a certificação de competências permitiu uma verdadeira mudança nos seus percursos de vida, noutros essa mudança não foi assim tão evidente (*Id. Ibid.:* 241).

Esta investigação demonstrou que em “termos pessoais” o PRVCC além de permitir aos adultos a identificação e reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida, permitiu, igualmente, “o desenvolvimento de um processo de auto-descoberta e de exploração daquilo que aprenderam e não tinham consciência clara” (Costa, 2005: 243). Que este processo provoca no aprendente um “crescente conhecimento de si”, que passa particularmente,

“(…) pelo auto-reconhecimento das suas competências, ponderando mesmo a necessidade de vir a adquirir outras que lhe serão úteis para a sua vida. (...) considerando [alguns] a hipótese de concretização de outros projectos, quer no domínio pessoal (motivados para determinadas questões de carácter social), profissional (mais capazes de competirem no mercado de trabalho) e formativo (prosseguirem os seus estudos) (*Id. Ibid.:* 243).

Em “termos profissionais” constatou-se que o processo de RVCC “teve efeitos, em termos de progressão na carreira, seguindo-se o aumento salarial, a mudança de emprego, a inserção no mercado de trabalho e a obtenção de carteira profissional” (Costa, 2005: 243). Ao nível do vínculo contratual, verificou-se um aumento das pessoas que após terem obtido a respectiva certificação passaram a ter um contrato a termo certo.

No que tange aos efeitos sentidos no percurso formativo dos adultos, verificou-se que a certificação obtida surtiu efeitos significativos numa grande parte dos sujeitos inquiridos. O tipo de mudanças introduzidas refere-se a uma “maior procura de cursos e acções de formação profissional” (*Ibid.:* 244), seguindo-se o aumento da procura das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o “prosseguimento dos estudos, de alguns dos sujeitos, no âmbito do Sistema Regular (Ensino Recorrente) (*Id. Ibid.:* 244).

Finalmente, relativamente à importância dos Centros de RVCC, a investigadora conclui que estes produziram efeitos positivos na vida dos adultos, assumindo-se como uma estrutura que merece ser valorizada. Porém, alerta para o facto de os mesmos apresentarem “algumas fragilidades”. De entre estas destaca a exigível personalização do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que, na sua óptica, “tem sido amplamente afectada

pelas metas físicas definidas (...) em termos de adultos inscritos, em balanços de competências e certificados por cada ano civil” (Costa, 2005: 245). Acrescenta ainda que o número de adultos que era exigido pela extinta Direcção-Geral de Formação Vocacional em termos de inscritos fazia “com que alguns Centros se [sentissem] incapazes de dar uma resposta adequada e em tempo útil às solicitações das pessoas que [os] procura[vam]” (*Id. Ibid.*: 245).

Relativamente ao estudo apresentado e publicado em 2007, com a designação de “Educação, Formação e Certificação de Adultos na Região do Vale do Sousa”, promovido pela Associação Empresarial de Paços de Ferreira, coordenado pela investigadora Cristina Parente¹⁷⁵ e apoiado pelo programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), e que se inscreveu no campo da Educação, Formação e Certificação de Adultos (EFCA), procurou saber quais os resultados das acções de EFCA em análise e que se concretizaram em cursos de educação e formação de adultos, acções S@ber+ e processo de RVCC realizadas no período de 2003-2005 e frequentadas por adultos activos nessa mesma região.

A questão de partida que orientou a análise foi a seguinte: “qual o impacte dos processos de aquisição e certificação de saberes e competências nas trajectórias profissionais e de vida dos adultos que neles participam e nas organizações empregadoras que os integram?” (Parente, 2007: 1, Apresentação)¹⁷⁶.

Os dados do estudo, obtidos através de inquérito, visaram verificar os resultados da participação nos processos EFCA, em três aspectos da vida dos participantes: área profissional, em especial das alterações ocorridas no acesso ao emprego ou transição para outro posto de trabalho; área formativa, visando verificar os níveis de escolaridade atingidos, a melhoria de capacidades e saberes e da satisfação com o processo formativo; e área pessoal, onde se procurou avaliar alterações na auto-estima, no conhecimento de si próprio e no exercício dos direitos de cidadania.

¹⁷⁵ Decorreu entre Outubro de 2005 e Janeiro de 2007, e participaram, além da coordenadora, as seguintes investigadoras: Alexandra Lopes; Daniela Vieira; Liliana Moreira; Luísa Veloso; Olívia Santos Silva.

¹⁷⁶ A versão do estudo utilizada foi a disponibilizada em CD-ROM, onde se inicia uma nova paginação em cada capítulo, daí a referência aos mesmos nas indicações bibliográficas no corpo do texto.

No que respeita à trajectória educativa e formativa dos inquiridos, os que optaram pelo PRVCC destacaram como mais importantes as motivações associadas à prossecução dos percursos escolar e formativo e à valorização do reconhecimento de competências detidas. (Parente, 2007: 19, Capítulo 3). Sobre os projectos formativos futuros, este estudo tentou perceber qual a intenção e expectativa dos inquiridos em relação à formação em geral e à formação profissional, auscultando-os sobre o desejo e as razões de prosseguirem percursos educativos-formativos. Os resultados do inquérito mostraram que a larga maioria dos sujeitos apresentou projectos educativos e formativos futuros, conclusão idêntica à retirada num estudo acerca dos adultos que submeteram a PRVCC (CIDEC, 2004: 54).

Outra das conclusões extraídas desta investigação foi “a de que o impacto dos processos EFCA é mais significativo ao nível intrínseco do que em termos das condições objectivas de melhoria da situação profissional e da relação salarial” (Parente, 2007: 4, Capítulo 4). Como se verificou que 13,9% dos adultos que frequentaram estes processos se mantiveram desempregados após o seu término, isto revelou, na perspectiva dos seus autores, “a sua manifesta inutilidade na esfera profissional” (*Id. Ibid.*). Realçam o facto de estes processos apresentarem,

“(…) uma utilidade na melhoria das capacidades relacionais e de gestão operacional no desempenho laboral e capacitação para desempenhos laborais enriquecedores, sendo realmente proficuos para a melhoria das competências dos sujeitos, o que realça a respectiva importância para o auto-conceito dos adultos na medida em que se sentem mais capazes e eficazes no desempenho laboral. Contudo, esta melhoria de capacidades, que acreditamos estar na origem de desempenhos laborais mais produtivos e de maior qualidade, pois resultam dum processo formativo dos sujeitos e da consciencialização dos mesmos acerca das suas potencialidades e capacidades, não tem correspondência ao nível da sua trajectória profissional objectiva” (Parente. 2007: 5, Capítulo 4).

Na perspectiva das empresas o estudo investigou o impacto daquelas acções no aumento da produtividade, qualidade e competitividade das entidades empregadoras, bem como a perspectiva dos seus responsáveis sobre estas iniciativas. Concluiu-se que, apesar da maioria destas organizações não terem estratégias perfeitamente definidas no que respeita à aquisição e reconhecimento dos saberes e competências dos seus trabalhadores, começam a esboçar alguma preocupação com esta questão, ou seja, a aprendizagem ao longo da vida começa a ser encarada como fundamental para que os trabalhadores estejam preparados para as mudanças organizacionais e tecnológicas, aumentem os seus níveis de motivação e auto-estima e, desta

forma, melhorem o seu desempenho laboral. Na realidade, o que este estudo veio a revelar é que “o fraco impacto dos processos EFCA nas trajetórias profissionais dos adultos é igualmente sintomático de algum insucesso das entidades, isto é, da iniciativa das medidas de política de emprego e formação em inverter as lógicas do sistema produtivo, bem como a ausência de articulação entre o mercado de trabalho e o mercado da formação” (Parente, 2007: 6, Capítulo 4).

Em suma, na frequência dos processos EFCA “o adulto sente-se adulto, tratado como tal e valorizado por esse facto, o que marca a diferença em relação às metodologias mais clássicas e ortodoxas de EA” (Parente, 2007: 10, Capítulo 4).

Do estudo que tem vindo a ser efectuado por uma equipa sediada na Universidade Católica Portuguesa e coordenada pelo professor Roberto Carneiro¹⁷⁷, sobre o projecto de “Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades”¹⁷⁸, foram apresentados os primeiros resultados desta avaliação externa que desde há pouco mais de um ano tem vindo a ser implementada, num Seminário¹⁷⁹ que decorreu dia 10 de Julho de 2009, no Centro de Congressos de Lisboa, subordinado ao tema “Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos da Avaliação Externa”.

Esta Avaliação Externa incide em dois eixos fundamentais em torno das actuais políticas de educação-formação destinadas aos adultos. O primeiro eixo de avaliação está orientado para a produção, tratamento e análise de indicadores de cumprimento dos objectivos estratégico do eixo Adultos da INO no quadro das políticas e dos objectivos genéricos desta mesma Iniciativa, da sua procura real e potencial e do seu impacto sobre os percursos sociais e profissionais dos activos que a ela recorrem. O segundo eixo compreende a monitorização e auto-avaliação da rede de implementação da Iniciativa, procurando fornecer informação detalhada sobre o desempenho e grau de maturidade organizacional dos Centros Novas Oportunidades e de todo o sistema de qualificação de adultos.

¹⁷⁷ Equipa de investigação que integra o Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da UCP.

¹⁷⁸ Este projecto resulta de um Protocolo de Cooperação entre Agência Nacional para a Qualificação e a Universidade Católica Portuguesa, assinado no dia 14 de Abril de 2008.

¹⁷⁹ Neste seminário foram apresentados seis estudos, apresentados no mesmo número de painéis e que deram origem à publicação de seis Cadernos Temáticos – Metodologias de Avaliação e Primeiros Estudos, cinco Cadernos correspondentes ao Eixo I, um por cada uma dimensão de análise, e um único Caderno reunindo as duas dimensões de análise do Eixo II: Caderno 1 – Políticas Públicas; Caderno 2 – Percepções; Caderno 3 – Estudos de Caso; Caderno 4 – Painéis; Caderno 5 – Qualidade e Satisfação; Caderno 6 – Auto-Avaliação.

No seu todo, este projecto de Avaliação Externa estrutura-se com base em sete dimensões analíticas distribuídas pelos dois Eixos mencionados da seguinte forma:

“Eixo I: A. Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa; B. *Focus-groups* e entrevistas em profundidade; C. Observações periódicas de painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades; D. Inquéritos de qualidade e satisfação à procura real nos Centros Novas Oportunidades e nas diversas etapas do processo; E. Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades. Eixo II: F. adequação do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) às necessidades de avaliação; G. Auto-avaliação mediante adaptação do modelo CAF” (Carneiro, 2009c: 5).

Prevê-se que a investigação em curso comece a fornecer dados robustos e consolidados no segundo semestre de 2011, sem prejuízo da elaboração e divulgação de alguns pontos de situações intercalares. Todo este trabalho é acompanhado e criticado por um painel de cinco peritos internacionais e de dois nacionais¹⁸⁰. Dois dos membros deste grupo de peritos já apresentados são Claudio Dondi¹⁸¹ (internacional) e Joaquim Azevedo (nacional), os quais intervieram no Seminário supra mencionado, tendo em conjunto com o Coordenador da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades, Roberto Carneiro, apresentado as respectivas conclusões finais¹⁸².

De acordo com o perito internacional, o seu contributo poderá ser sempre visto, evidentemente, como algo de superficial pelo que pode expressar, mas uma visão exterior que não está condicionada pelo debate interno será sempre relevante. Advoga que a Iniciativa Novas Oportunidades lhe parece ser necessária, pertinente e coerente com as políticas europeia em matéria de Aprendizagem ao Longo da Vida, de reconhecimento da aprendizagem gerado em âmbito informal e sobretudo no âmbito do trabalho. Ela é coerente com a revolução dos *Learning Outcomes*¹⁸³ dos resultados de aprendizagem que o Quadro Europeu de Qualificações tem vindo a

¹⁸⁰ Informação que consta no sítio electrónico da *Associação o Direito de Aprender*. Procurámos conhecer a identidade dos peritos nacionais e internacionais mas tal não informação não se encontra disponível de momento, com a excepção de Claudio Dondi e Joaquim Azevedo, devido a terem participado no Seminário “Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos de Avaliação Externa”, realizado no dia 10 de Julho de 2009, no Auditório I do Centro de Congressos de Lisboa. In <http://www.direitodeaprender.com.pt/>, consultado em 2009/07/24.

¹⁸¹ Claudio Dondi é Presidente da SCIENTER, uma organização europeia com sede em Bolonha dedicada à investigação e que actua no campo da inovação dos sistemas de educação e formação. Dondi coordena grandes projectos nacionais e europeus e presta aconselhamento na definição de políticas e na avaliação ao nível regional, nacional e internacional. É membro do Conselho de MENON EEIG (enabling eLearning) em Bruxelas, da Comissão Editorial do British Journal of Educational Technology e Vice-Presidente da EIFEL - European Institute for e-learning. De 2001 a 2006 foi Presidente da EDEN - European Distance Education Network. Informação extraída do sítio <http://www.elearninglisboa.com/index.php/index.php?>, consultado em 2010/02/26.

¹⁸² As “Conclusões Finais” de cada um destes peritos podem ser visionadas no sítio da ANQ, <http://www.anq.gov.pt/>, consultado em 2009/09/16.

¹⁸³ Os *Learning outcomes* são os resultados/efeitos de aprendizagem, ou seja, os resultados conseguidos na realidade. Estes podem ser contrastados com os *Learning objectives* que são os objectivos/metapas de aprendizagem. São os resultados esperados ou planeados,

promover a nível continental. Para além de ter uma qualidade básica que lhe parece única por dimensão, cumplicidade e ambição, que não se limita unicamente à política educativa, mas também à política de emprego, e toda a política de bem-estar e inclusão. Destaca o acento que se põe no tema incremento da auto-estima como enfoque do programa Novas Oportunidades (cf. Dondi, 2009).

Neste sentido, crê que este Programa, para além de incarnar um pouco dos ideais do documento básico sobre a ALV que já tem dez anos, chega a tocar uma das categorias mais difíceis a integrar na *Lifelong Learning*, a das pessoas que saíram decepcionadas, que foram mal tratadas pelo sistema formal de educação e que perderam a simpatia por aprender na sua infância e adolescência. Recuperá-los tentando fazer o mesmo que a escola é algo destinado a não chegar a conseguir o objectivo delineado. Assinala que a Iniciativa Novas Oportunidades está abrindo um caminho novo na recuperação da pessoa que saiu do sistema de ensino. Fá-lo a nível sistémico e não a nível de experimento. Logo, tem todo o mérito e toda a legitimidade para apresentar as suas alternativas aos métodos escolares e não se deve sentir condicionada pelas críticas mais conservadoras sobre a suposta facilidade do percurso.

Sugere que na próxima campanha de promoção da Iniciativa, se deveria tentar explicitar o significado do slogan “aprender compensa”:

“(…) em que o “compensa” pode ter um conteúdo puramente humanista e não utilitarista, orientado para a progressão cultural, cívica e individual, e não necessariamente para um aumento da compensação económica de quem o demanda. Ou, em alternativa, (…) pensar que [a Iniciativa] Novas Oportunidades não é somente (…) um novo dispositivo para se oferecer a possibilidade de se obter um diploma formal de educação, mas pode transformar-se num dispositivo de *Lifelong Learning* generalizado e, também, pode conectar-se aos projectos de mudanças das distintas organizações em que os participantes trabalham. E não necessariamente a associar-se a um diploma educativo quanto ao reconhecimento de competências directamente incorporadas em processos de mudanças das organizações empregadoras (Dondi, 2009).

Enunciou, sinteticamente, as sete categorias que normalmente costuma utilizar para avaliar as políticas públicas: (i) necessidade – que o programa era necessário não há alguma dúvida; (ii)

coerência – se o projecto está activo é porque há um alto nível de coerência com as políticas europeias e de cooperação entre os ministérios implicados (ME e MTSS); (iii) eficácia¹⁸⁴ – que advém da boa esperança sobre os números e satisfação das pessoas (dos que já conseguiram um diploma, dos muitos mais que estão a participar neste Programa e dos que estão em lista de espera, dizem-nos efectivamente que há algum elemento de impacto que se pode medir); (iv) eficiência – é visto como um processo de melhoria contínua; (v) nível de inovação – muito elevado em muitas dimensões e com uma inovação sustentável (tem massa crítica, compromisso político e uma dinâmica crescente); (vi e vii) sustentabilidade e transferibilidade – o quanto está a ser feito aqui pode ter aplicação noutra parte da Europa (cf. Dondi, 2009).

Por sua vez, Joaquim Azevedo destacou, em primeiro lugar, que este é um processo de avaliação “on going” e não “ex post” como é habitual. É um processo de avaliação de medidas políticas públicas em que é possível corrigir a sua trajectória desde o seu início.

Em segundo lugar, considerou muito positiva a percepção dos intervenientes e de parte da população na Iniciativa, que a vê como uma medida política de educação e qualificação. Vários são os indicadores que indiciam a sua potencialidade no reforço da cidadania, participação social e democrática. Outros factores a ter em consideração são o desenvolvimento pessoal, os ganhos para cada cidadão e para o conjunto da sociedade, as expectativas no enquadramento de dinâmicas de desenvolvimento pessoal (cf. Azevedo, 2009).

Na sua terceira reflexão, refere que Portugal apresenta, claramente, no contexto internacional uma política bastante interessante e inovadora no que diz respeito à ALV. Considera que o paradigma de desenvolvimento da educação é aquele que pode trazer mais vantagens para a sociedade. Defende que a INO tem procurado construir uma política pública de educação que actua prioritariamente sobre os jovens adultos, os adultos e as pessoas idosas, a qual tem repercussões imediatas sobre os mais novos. Esta Iniciativa e os Centros Novas Oportunidades devem estar integrados numa política de educação e aprendizagem ao longo da vida sustentável (*Id. bid.*).

¹⁸⁴ Qualidade de eficaz. Cf. *Léxico, Dicionário de português online*, <http://www.lexico.pt/eficacidade/>, consultado em 2010/01/12.

A equipa de investigadores concluiu que entre os maiores problemas identificados se podem apontar: um excessivo tempo de espera para se iniciar um percurso educativo-formativo; horários pouco compatíveis com a vida pessoal e profissional; um aumento de qualificações que não encontra reflexos no mercado laboral (ou seja, as competências adquiridas ainda não abrem portas para empregos melhores e mais bem remunerados). A grande procura do programa de valorização profissional, sobretudo pelas mulheres, a qualificação social e um ganho na auto-estima estão do lado dos pontos fortes. Roberto Carneiro, coordenador desta equipa que avalia o programa, teceu as seguintes considerações sobre os dados recolhidos¹⁸⁵:

“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. (...) É preciso pensar que partimos de um mundo económico muito baseado no comando e controlo - empresas muito comandadas do topo que preferem que os trabalhadores baixamente qualificados façam tarefas de rotina e comandados de cima – para um mundo económico completamente diferente, a economia do conhecimento, com trabalhadores já mais qualificados que podem participar, trabalho em equipa, em rede, onde a própria concepção de empresa tem de evoluir.”

De entre os objectivos deste estudo apresentados no sumário executivo do Caderno Temático 5 – Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação, salientamos o que visa reforçar os conhecimentos sobre os impactos da frequência da INO em diferentes facetas da vida do sujeito (Carneiro, 2009c: 9), que é aquele sobre os quais incidem as preocupações do nosso estudo. Um das conclusões que nos é apresentada é a de que:

“(...) há um grande desequilíbrio entre os ganhos individuais e os profissionais relatados pelos inquiridos, sendo os primeiros muito amplos e os segundos pouco ou em alguns casos mesmo quase inexistentes. Isso exprime que há uma remuneração afectiva do Sujeito-Cidadão, elemento muito importante para a auto-estima, confiança etc. mas que, o mundo laboral não estará a acompanhar essa positividade de modo efusivo e mesmo a capacitação para a dinâmica não está garantida” (*Id. Ibid.*).

No inquérito realizado a 1603 adultos registados na base do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (doravante designado SIGO), entre o dia 1 de Março e o dia 16 de Abril de 2009, em que uma das suas partes incidia sobre a “Avaliação da Satisfação e

¹⁸⁵ Cf. artigo publicado por Sara R. Oliveira em 2009/07/10, intitulado “Novas Oportunidades: o primeiro exame”. *In O Portal da Educação*, <http://www.educare.pt/educare/Educare.aspx>, consultado em 2009/07/24.

Consequências da Iniciativa Novas oportunidades na vida do candidato”, de entre os vários tipos de impactes que os entrevistados atribuem ao facto de terem frequentado diferentes processos de certificação (RVCC e cursos EFA), verificou-se que “o principal ganho (...) está relacionado com aspectos ligados à majoração do Eu” (Carneiro, 2009c: 51). Se para os inquiridos as repercussões na sua actividade laboral foram vistas como muito diminutas, na perspectiva dos investigadores estas foram consideradas como “demasiado diminutas para poderem constituir elemento de disseminação social gerador de procura de novos inscritos” (*Id. Ibid.*: 51). Das pessoas que responderam a este bloco de questões, dois terços (66%) dizem não ter recebido reconhecimento no local de trabalho. Do grupo restrito dos que afirmaram haver reconhecimento (34%), cerca de dois terços relatou que “houve tangibilização através de alguma forma de progressão profissional. Os restantes dizem que se reflectiu apenas em termos afectivos” (Carneiro, 2009c: 52).

No que toca à percepção da reacção dos colegas de trabalho face à obtenção de uma qualificação, esta foi muito similar à que houve em relação aos superiores hierárquicos. Além da obtenção do RVCC e/ou 12º ano não estar a lograr ser integrada na cultura organizacional das empresas, também aos pares não chegou tal valorização social. Esta potencial desvalorização dos pares pode estar relacionada com “motivos de concorrência interna vinda daqueles que não possuindo a qualificação equivalente a podem interpretar como elemento ameaçador” (Carneiro, 2009c: 53). A principal conclusão extraída sobre as consequências profissionais de quem frequentou estes percursos educativos-formativos “é a de que nada se verificou no ambiente laboral”, resposta de mais de 70% dos adultos (*Id. Ibid.*: 55).

Ao nível de consequências nos conhecimentos dos candidatos, os reflexos foram muito mais positivos do que no âmbito laboral, situando-se os valores das classes entre os 20 e os 40% dos respondentes. Os itens desta questão estavam divididos em descritivos (tenho mais...) e os proactivos (quero mais...), destacando-se o segundo grupo um pouco mais do que o primeiro. Ao analisarem os resultados pelo aspecto negativo pode-se afirmar “que mais de metade das pessoas não ficou mais sedenta de aprendizagens, nem mais capacitada” (Carneiro, 2009c: 56).

Em suma, da análise global deste inquérito os seus resultados permitem advogar que é nos “ganhos do Eu que quase tudo se joga no que concerne a consequências” da passagem dos

adultos pelos processos de RVCC dos dois níveis de ensino (*Id. Ibid.*: 57). A equipa de investigadores considera que a centração dos “ganhos no Eu” podem representar a maior ameaça estrutural à INO contida no relatório de progresso apresentado. Salientam que:

“Mantendo-se apenas ganhos do Eu sem a necessária paridade profissional, económica, etc., estima-se que com o tempo esgotar-se-á o *goodwill* (no sentido económico do termo), podendo afastar-se os sujeitos de novas etapas e principalmente de adquirirem uma postura de *Liflong Learning* que, se devidamente canalizada, poderá ser uma das principais aquisições da Iniciativa Novas Oportunidades” (Carneiro, 2009, itálicos no original).

Advogam, igualmente, que a “centração no Eu pode ainda estar a representar uma quase exclusividade de resolução expiatória, isto é, situar-se no passado em lugar de constituir mote de viragem para defrontar os problemas do futuro” (Carneiro, 2009c: 57). Alertam que apesar dos benefícios dos indivíduos poderem passar a estar melhor consigo próprios, é essencial que os resultados possam vir a conter capacidades multiplicativas na vida do sujeito e transparecer na expressão económica nacional.

Dos resultados apresentados por estes estudos podemos concluir que a metodologia de reconhecimento e validação de competências implementada nos CRVCC e actualmente designados de Centros Novas Oportunidades exige por parte do adulto uma análise e reflexão constantes sobre as experiências vivenciadas e os conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida. Este trabalho auto-reflexivo, que envolve momentos de demonstração de competências construídas perante os formadores das diversas áreas de competências-chave, é fundamental para que os adultos tenham, por um lado, consciência das competências que possuem e, por outro, motivação para concretizar projectos de vida e projectos educativos/formativos mais consonantes com as exigências da sociedade contemporânea.

A questão dos efeitos positivos dos processos de RVCC de nível básico e secundário parece verificar-se, com alguma consistência o que diz respeito aos aspectos relacionados com os “ganhos do Eu” do adulto (consequências no conhecimento, na auto-estima e auto-valorização)¹⁸⁶. Porém, ao nível do ambiente laboral os ganhos são muito reduzidos ou quase residuais. Resultados idênticos

¹⁸⁶ As investigações por nós analisadas são unânimes em termos de resultados e nas respectivas apreciações dos mesmos.

se verificam quando analisados em termos de prosseguimento de trajectórias educativas/formativas.

Tal como nos estudos anteriores, a nossa investigação irá incidir sobre um grupo social específico - o dos adultos poucos escolarizados que não concluíram o nível secundário e que procuraram melhorar as suas qualificações através do recurso ao Centro Novas Oportunidades, onde se promovem os processos de reconhecimento dos adquiridos experienciais, mais conhecidos pela designação de processos de RVCC de nível básico e secundário.

2.2. Objectivos da investigação

Tendo, então, presente que existe uma lacuna nos estudos realizados sobre o impacto do processo RVCC de nível secundário na vida dos adultos, consideramos existir um espaço para a implementação da nossa investigação. Pretendemos, neste sentido, desenvolver um estudo que questione as oportunidades de educação/aprendizagem ao longo da vida que são disponibilizadas aos adultos e o impacto do processo de RVCC de nível secundário no projecto educativo/formativo daqueles que obtiveram uma certificação por essa via. No delineamento deste projecto afiguraram-se-nos relevantes desde logo as seguintes questões de partida:

- (i) Qual é o contributo que a obtenção de uma qualificação através do processo de RVCC de nível secundário tem para o projecto educativo/formativo dos adultos?
- (ii) Será que as equipas técnico-pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades estão a encaminhar/orientar os adultos para ofertas de educação/formação condizentes com o seu perfil, necessidades, motivações e expectativas?
- (iii) De que forma a valorização e certificação dos adquiridos experienciais dos adultos contribui para a construção de novas trajectórias educativas/formativas?

Como tais questões se têm vindo a assumir como pontos orientadores e delimitadores do caminho a percorrer para a compreensão da problemática em causa, procurámos através das

hipóteses de trabalho a seguir apresentadas, inferir das vicissitudes que os adultos, as equipas pedagógicas e os centros onde decorrem esses processos têm de enfrentar. As hipóteses de trabalho aventadas são:

- A. O processo de RVCC NS mobiliza os adultos para a frequência de ofertas educativas/formativas;
- B. A obtenção de uma certificação e/ou diploma escolar através do processo de RVCC NS permite uma (re)construção ou (re)definição do projecto pessoal do adulto;
- C. O do processo de RVCC NS contribui para a promoção do autoconhecimento e para o reforço da autoestima e da autovalorização do adulto.

Após este questionamento passamos à definição dos objectivos de investigação, através dos quais pretendemos averiguar as potenciais implicações deste processo educativo/formativo, na vida dos aprendentes que a ele recorreram em termos pessoais, profissionais e formativos. Assim, para a prossecução deste projecto esboçamos especificamente os seguintes objectivos:

- 1. Examinar a possibilidade da inscrição num Centro Novas Oportunidades estar a predispor os adultos para uma maior participação em projectos de educação/formação ao longo da vida;
- 2. Conhecer os motivos que instigaram os adultos à realização do Processo de RVCC de nível secundário e a submeterem-se ao Balanço de Competências;
- 3. Compreender as causas do seu abandono/interrupção dos estudos e projectos (pessoais, profissionais e formativos) delineados anteriores à frequência do PRVCC NS;
- 4. Analisar as repercussões da obtenção de uma qualificação através do Processo de RVCC NS na esfera pessoal dos adultos (ganhos na auto-estima, na actualização e/ou

melhoria de conhecimentos, na realização pessoal e na (re)construção ou (re)definição do seu projecto de vida);

5. Avaliar as consequências da certificação na esfera profissional/actividade laboral (mudança de funções, promoção na carreira, aumento salarial, novo emprego [mais adequado às habilitações], maior capacidade de procurar emprego ou inserção no mercado de trabalho);
6. Aprender o efeito da certificação na esfera educativa/formativa dos sujeitos (prosseguimento de estudos [na componente tecnológica dum curso EFA e/ou formações modulares certificadas, num curso de especialização tecnológica - CET, no ensino superior], acesso a cursos e/ou acções de formação profissional e frequência de outras iniciativas para aprender com obtenção ou não de um certificado).

3. Contextualização do estudo e metodologia

3.1. Estratégia metodológica – Estudo de caso

O objectivo deste estudo, como indicamos anteriormente, é conhecer o impacto do Processo de RVCC de nível secundário no projecto educativo/formativo futuro dos adultos que o frequentaram. Procuraremos conhecer as trajetórias pessoais, profissionais e formativas dos adultos que obtiveram a sua qualificação através deste processo, desde a sua saída da escola até à procura de um Centro Novas Oportunidades, e posteriores consequências em diferentes esferas da sua vida. Na metodologia deste trabalho optamos pelo estudo de caso como estratégia de investigação e usamos como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário e por entrevista e a observação directa do trabalho realizado pelos elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO do Médio Ave.

Como a necessidade de se utilizar a estratégia de pesquisa do tipo estudo de caso deve nascer do desejo de entender um fenómeno social complexo na sua amplitude e profundidade, e como o objectivo desta investigação pretende retratar uma realidade de forma global, a forma de nos aproximarmos dessa realidade recaiu no estudo de caso, o qual nos pareceu constituir o modo de investigação com maior potencial heurístico. A nossa opção vai de encontro ao que é advogado por Yin (2005), quando afirma que “os estudos de caso estão sendo cada vez mais utilizados como ferramenta de pesquisa”, no âmbito da investigação científica de cariz qualitativo, em que o objectivo é compreender os fenómenos educativos pela busca de significações pessoais e interacções entre pessoas e contextos.

O facto de se tratar de uma investigação num domínio em que é escasso o conhecimento específico dos impactos do processo de RVCC de nível secundário na vida dos adultos, a abordagem através do estudo de caso num espaço de tempo bastante limitado, aconselhava que se prescindisse de um universo mais vasto e diversificado de realidades empíricas a estudar e que nos concentrássemos numa unidade de estudo em particular (num Centro Novas Oportunidades) e num conjunto de determinado de grupos que tivessem iniciado este o PRVCC NS, num determinado

período de tempo. Assim, o plano a elaborar deveria ser “flexível” e o seu planeamento efectuado ao longo de todo esse processo (Bogdan & Biklen, 2006), sem se esquecer que “um bom estudo de caso depende da disciplina” (Stake, 2007: 31). Este trabalho específico para o desenvolvimento de uma investigação científica é visto como:

“(…) uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que colectam e registam dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objectivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma acção transformadora” (Chizzotti, 2001: 102).

Ao trabalharmos de uma forma isolada, “o método de estudo de caso particular é especialmente indicado [...], dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2004: 23). Sendo assim, seleccionamos qual a área a estudar, procedemos à recolha e selecção da informação para depois podermos decidir sobre o material a inserir no relatório final.

No entendimento de Stake (2007: 11), “espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único”. Chama a atenção para o facto de que “nem tudo é um caso” pois um caso é “uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento (...) é um sistema integrado” (*Id. bid.*: 18). A mesma linha de raciocínio é seguida por Yin (2005: 32-33) ao considerar que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (...) baseia-se em várias fontes de evidência”

Este é um método de estudo, de formação e investigação que implica “o exame intensivo e em profundidade de diversos aspectos de um mesmo fenómeno” (Serrano, 1998: 80). Um caso pode ser seleccionado por ser intrinsecamente interessante e deve ser estudado para se obter a máxima compreensão do fenómeno. Esta visão é reforçada por alguns especialistas deste campo, para quem o estudo de caso ou análise intensiva

“(…) consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo (ou, no máximo, de um certo número de unidades de amostragem), de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, tudo isto com a

finalidade ‘última de obter uma compreensão do fenómeno na sua utilidade’ (Almeida & Pinto, 1995: 95).

Em geral, e de acordo com Yin, os estudos de caso “representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (2005: 19, aspas no original).

Para Lüdke & André (1986: 18-20), as características fundamentais do estudo de caso “naturalístico” são: (i) *os estudos de caso visam a descoberta* – o conhecimento nunca é algo de acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente; (ii) *os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”* – para uma apreensão mais completa do objecto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa; (iii) *os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda* – a situação ou problema é focalizada como um todo; (iv) *os estudos de caso visam uma variedade de fontes de informação* – o investigador recorre a uma variedade de dados, recolhidos em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes; (v) *os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas* – pois o leitor procura sempre encontrar algo que se aplique ao seu caso; (vi) *os estudos de caso procuram representar as diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social* – dado que possibilitam a representação de uma diversidade de interpretação de caso; (vii) *os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa* – pois podem ser apresentados de diferentes formas como fotografias, relatos escritos informais, narrativo, acompanhado de citações, exemplos e descrições.

De acordo com o exposto, o estudo de caso é uma “investigação empírica”, que se baseia no “raciocínio indutivo” esperando-se que consiga “captar a complexidade de um caso único” inserido num “contexto da vida real”, de cujo objecto de estudo se deve obter uma “descrição rica e ‘densa’” (cf. Serrano, 1998; Yin, 2005; Stake, 2007).

Tal como em qualquer outro tipo de investigação científica também no estudo de caso é necessário definir critérios para aferir a sua credibilidade de modo a superar as suas limitações. É

que apesar da maioria dos especialistas acreditarem nas potencialidades desta metodologia não podem ser ignoradas as críticas que lhe são apontadas, algumas delas bem pertinentes, como quando este tipo de estudo é conduzido de forma isolada, privilegiando a sua vertente descritiva, sem se integrar com outros estudos sobre o mesmo tema, ou ainda quando se pretende extrapolar para além do que os dados recolhidos revelam ou contemplam (Coutinho & Chaves, 2002). A referência feita por Yin (2005: xi), é concordante com o supradito quando afirma “os estudos de caso também têm sido denegridos, como se tivessem precisão (ou seja, quantificação), objectividade e rigor insuficientes”. Para evitar essas críticas o investigador deve estar consciente que “um bom estudo de caso depende da disciplina” (Stake, 2007: 31), e da promoção de metodologias associadas aos processos de investigação qualitativos, tais como, “a necessidade de circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral” (Tuckman, 2000: 510).

De acordo com Yin (2005: 29-30), existem preconceitos contra o estudo de caso como os que são indicados a seguir: (i) *falta de rigor de pesquisa* – quando o investigador é negligente, não segue procedimentos sistematizados ou permite a aceitação de evidências equivocadas que podem influenciar o significado das suas conclusões; (ii) *dificuldade de generalização científica* – na medida em que este tipo metodologia fornece pouca base para este tipo de generalização. Uma questão muito ouvida é a seguinte: “Como pode você generalizar a partir de um caso único?”; (iii) *tempo destinado à pesquisa* – alega-se que os estudos de caso necessitam de muito tempo para serem realizados e que frequentemente originam inúmeros documentos ilegíveis, tornando-se os seus resultados pouco consistentes.

Como sublinha este autor, para procurar ultrapassar estas limitações devemos considerar nas nossas estratégias a necessidade de redobrar os cuidados tanto no planeamento como na recolha e análise dos dados, isto é, devemos trabalhar com afinco para podermos expor as evidências de forma correcta. Embora considere que o “caso” em si não pode ser replicado ou reconstruído, é para ele evidente que a questão da fiabilidade não pode deixar de ser colocada se queremos que ao nosso estudo de caso seja reconhecido o devido valor. Para isso aconselha o investigador a “tornar as etapas do processo as mais operacionais possíveis e conduzir a pesquisa como se alguém estivesse sempre olhando por cima do seu ombro” (Yin, 2005: 60). Para ele a

questão da fiabilidade (confiabilidade, fidelidade, fidedignidade) está relacionada com o “teste final”. O objectivo deste teste consiste em “certificar-se de que, se um pesquisador seguiu exactamente os mesmos procedimentos descritos por outro que veio antes dele e conduziu o mesmíssimo estudo de caso novamente, o último pesquisador deve chegar às mesmas constatações e conclusões. O propósito da confiabilidade é minimizar os erros e os vieses de um estudo” (Yin, 2005: 59-60).

Em resposta ao segundo item, considera que devemos ter sempre bem presente que os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar um conhecimento preciso das características de uma população a partir de procedimentos estatísticos, mas o de expandir ou generalizar proposições teóricas. O estudo de caso, como experimento, não representa uma “amostragem” e baseia-se em generalizações analíticas. Neste tipo de generalização o investigador tenta “generalizar um conjunto particular de resultados a alguma teoria mais abrangente” (*Id. Ibid.*: 58).

Finalmente, reconhece que a experiência acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos. Salieta, no entanto, que “as habilidades para fazer bons estudos de caso ainda não foram bem definidas”.

Na procura de rigor ou validade interna o investigador, na opinião de Stake, deve pretender obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que produz, e, para isso, deverá recorrer a certos “protocolos de triangulação” (2007: 126-127) que possam disciplinar o seu estudo para não ficar refém de uma única fonte de informação. Os protocolos que existem para esse efeito são os seguintes: (i) *triangulação da fonte dos dados* – que consiste num esforço de confrontação dos seus dados obtidos com os provenientes de outras investigações¹⁸⁷; (ii) *triangulação do investigador* – que consiste em arranjar outros investigadores para se fazer uma observação conjunta de forma a procurar detectar os desvios da influência do factor “investigador”; (iii) *triangulação da teoria* – que consiste em escolher co-observadores, painelistas ou analistas de pontos de vista teóricos alternativos para compararem os seus dados; (iv) *triangulação metodológica*

¹⁸⁷ Confrontamos os resultados da nossa pesquisa com os das investigações anteriormente levadas a cabo no âmbito do impacto dos processos de RVCC na vida dos adultos: CIDECC (2004); Costa (2005); Parente (Coord.) (2007); Carneiro (Coord.) (2009).

– que consiste em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador vai proceder a novas observações directas e uma análise de registos antigos.

O recurso a “protocolos de triangulação” é congruente com a defesa da “possibilidade de confirmação (confirmability)” proposta por Tuckman (2000: 513), que na investigação de estudo de caso “significa que outros investigadores, usando essencialmente os mesmos processos para examinar os mesmos fenómenos na mesma situação, têm a probabilidade de chegar às mesmas conclusões”.

Em suma, a partir do exposto podemos salientar que nos estudos de caso se evidenciam as seguintes vantagens: estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planeamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles. Quanto à sua credibilidade, podemos afirmar que o método de estudo de caso proporciona uma via privilegiada para se conseguir um conhecimento mais profundo do fenómeno a estudar. Wolcott consegue exprimir o cerne desta problemática quando afirma que:

“(…) a tarefa mais importante na investigação qualitativa não é acumular todos os dados possíveis, mas sim deitar fora a maior parte dos dados acumulados. Isto exige um exame minucioso constante. O segredo é descobrir a essência das coisas e depois revelar essa essência inserida num contexto suficiente sem, no entanto, ficar atolado ao tentar incluir tudo o que eventualmente possa ser descrito” (1990: 35).

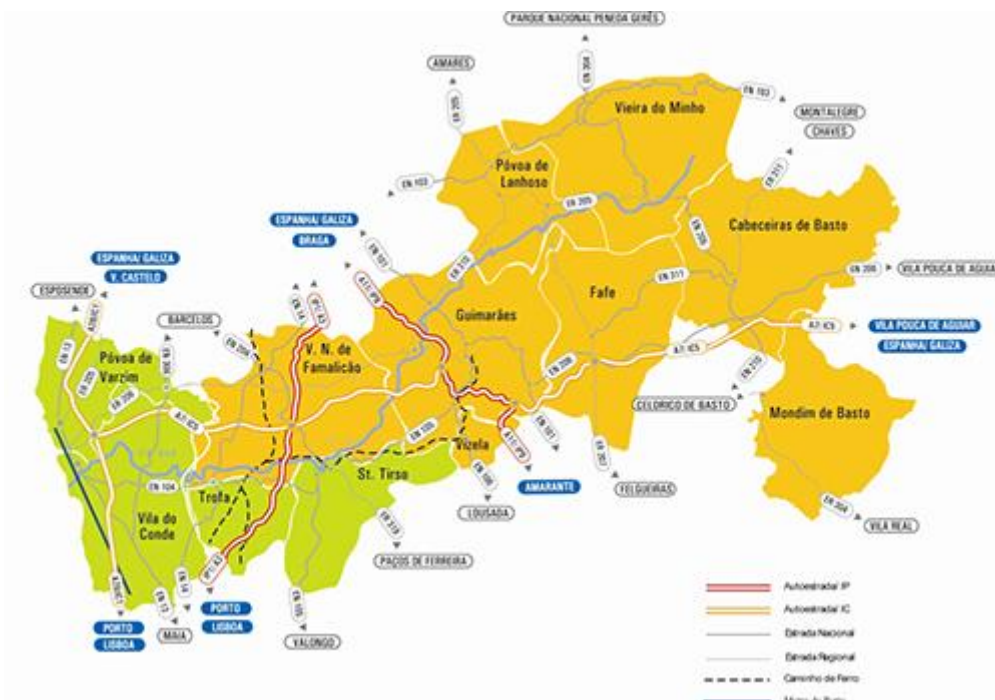
3.2. Caracterização sócio-demográfica e económica do Vale do Ave

O modo como se equacionam as questões da educação, formação e certificação de adultos, na região do Vale do Ave e, em particular, no concelho de Guimarães, passa pela análise de um conjunto de factores relacionados entre si, que vão desde as dinâmicas macroeconómicas até ao quadro das oportunidades e constrangimentos locais, passando pelas características e vulnerabilidades dos diferentes segmentos das populações-alvo.

Como tal, sentimos a necessidade de realizar uma reflexão sobre a dinâmica humana e social e sobre o tecido económico envolvente para se perceber a pertinência da qualificação dos seus recursos humanos, bem como os principais desafios que se colocam às políticas de emprego e de formação.

A região do Vale situada no Noroeste de Portugal continental, entre as cidades de Braga e Porto, está rodeada pela Costa Atlântica a Oeste, a Norte pela região do Cavado e o seu Parque natural da Peneda do Gerês, a Este pela Região Transmontana e a Sul pelo Douro, compreende uma área total de aproximadamente 1246,2 km², cerca de 6% da superfície da Região Norte e 1,4% da superfície nacional e é composta por dez municípios (Vieira do Minho, Póvoa de Lanhoso, Fafe, Guimarães, Vizela, Vila Nova de Famalicão, Santo Tirso, Trofa, Póvoa do Varzim, Vila do Conde).

Figura 1 - Mapa da Nova Unidade Territorial do Vale do Ave



Fonte: ADRAVE, Agência de Desenvolvimento Regional do Vale do Ave, S.A.¹⁸⁸

¹⁸⁸ Ver em http://www.adrave.pt/index.php?id=14&tab=links&pag=link_final_Ink.php, consultado em 2010/01/09

A sub-região NUT III/Ave é uma sub-região estatística portuguesa, parte da Região Norte. É composta por oito municípios (Vieira do Minho, Póvoa de Lanhoso, Cabeceiras de Basto, Mondim de Basto, Fafe, Guimarães, Vizela, Vila Nova de Famalicão) e 236 freguesias. Para a participação em estruturas administrativas do Estado e nas estruturas de governação do Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 (QREN)¹⁸⁹, os municípios de Cabeceiras de Basto e Mondim de Basto da NUTS III do Tâmega passaram a integrar a unidade territorial do Ave, passando os concelhos da Trofa e Santo Tirso, que anteriormente integravam a NUTS III do AVE, a integrar a unidade territorial do Grande Porto, e por inerência a Área Metropolitana do Porto.

Figura 2 - Mapa da Sub-região NUT III Ave – Municípios do Vale do Ave



Fonte: Rota do Património Industrial do Vale do Ave¹⁹⁰

Apesar de não abranger uma área muito extensa, o Ave tem a particularidade de apresentar uma densidade populacional cerca de quatro vezes maior do que a média nacional. Actualmente, o

¹⁸⁹ Cf. Decreto-Lei n.º 68/2008 de 14 de Abril de 2008.

¹⁹⁰ Ver em <http://www.rotanoave.com/index.php?lang=pt&t=main&n=3-0-0-0>, consultado em 2010/01/09.

número de habitantes ronda os 512 600¹⁹¹, quando em 2001 rondava os 509. 968 (INE, Censos 2001), o que representa 5,1% da população portuguesa e que a torna a segunda região mais importante do Norte do País, logo a seguir ao Grande Porto. No século XX, o Ave cresceu mais de 300%, apresentando uma densidade demográfica de 406,6 hab/Km².

Quadro 12 - População residente; variação e densidade nos concelhos da NUT III Ave¹⁹²

	População Residente		Var. Pop. Res. ¹⁹³ % 1991/2001	Densidade Populacional hab/km ² 2001
	1991	2001		
Portugal	9 375 926	9 869 343	5	112,2
AVE	466 074	509 968	9,4	406,6
Fafe	47 862	52 757	10,2	239,3
Guimarães	143.984	159 576	10,8	656,0
Póvoa de Lanhoso	21 516	22 772	5,8	170,3
Vieira do Minho	157 75	14 724	-6,7	66,3
Vila Nova de Famalicão	114 338	127 567	11,6	628,7
Vizela	20 006	22 595	12,9	948,0
Santo Tirso	69 773	72 396	3,8	528,3
Trofa	32 820	37 581	14,5	516,0

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação – 2001 (Resultados Definitivos)

A região do Vale do Ave integra por sua vez, três sub-regiões morfologicamente distintas, designadas por Baixo Ave, Médio Ave e Alto Ave, das quais tentaremos, a seguir, fazer uma pequena descrição, dando especial ênfase às características territoriais do Médio Ave, por ser nesta sub-região que se insere o concelho de Guimarães onde se localiza o CNO do Médio Ave, e no qual foi desenvolvida a investigação empírica. Assim, será pertinente salientar que o Médio Ave se caracteriza por uma levada densidade populacional, já que é aqui que se encontram, juntamente com o Baixo Ave, os concelhos mais industrializados e conseqüentemente os maiores centros urbanos. Por sua vez o Alto Ave integra os concelhos de índole rural, com uma população

¹⁹¹ Cf. dados apresentados no sítio <http://www.avedigital.pt/?action=8&idc=101&idi=1418>, consultado em 2010/01/12.

¹⁹² Extraído do Estudo “Caracterização sócio-económica do concelho de Guimarães, da autoria Luísa Santos & Margarida Nicolau, técnicas da Divisão de estudos e Planeamento da Direcção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano, que pode ser consultado em www.dgotdu.pt/.../ResourcesUser/.../Guimaraes/GUIMARAES.pdf, consultado 2009/09/22.

¹⁹³ Variação da população entre 1991 e 2001= ((pop 2001-pop 1991)/pop 1991) × 100.

substancialmente inferior, conforme pode ser constatado no quadro supra. Nas sub-regiões do Baixo e Médio Ave, compostas pelos concelhos de Santo Tirso, Trofa, Vila Nova de Famalicão, Guimarães, Vizela e parte ocidental de Fafe, respectivamente, a problemática do desenvolvimento coloca-se essencialmente ao nível industrial, enquanto nos concelhos do Alto Ave - Vieira do Minho e parte oriental de Fafe – esta questão está intimamente relacionada com o desenvolvimento rural.

Em termos demográficos, a região do Vale do Ave possui o estatuto de “reserva de população jovem do país”, pois cerca de 37% da sua população tem menos de 24 anos. Acresce que o índice de envelhecimento do Ave se situa nos 50%, enquanto no Norte é de 67,8% e no País de 88,5%.

Mais do que uma pequena e populosa região do Noroeste de Portugal, o Vale do Ave é uma região extremamente dinâmica e produtiva, com uma componente industrial fortíssima, que a torna num dos motores da economia nacional. No que concerne ao número de empresas nos sectores secundário e terciário, situa-se em segundo lugar na Região Norte.

Para além do plano económico, a região também demonstra um acentuado dinamismo cultural, desportivo e associativo, que vem gerando, especialmente nas cidades, grandes centros de actividade cultural e a proliferação de iniciativas culturais de carácter popular e erudito, de grande qualidade, e com prestígio nacional e mesmo internacional.

No entanto, uma das debilidades estruturais do Ave é a baixa instrução média dos activos, especialmente a predominância de quadros médios com pouca formação no domínio das novas tecnologias. Sendo de evidenciar, entretanto, o trabalho que, ao nível da formação profissional, e das qualificações, nomeadamente do reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas ao longo da vida, tem vindo a ser dinamizado por associações de desenvolvimento local e regional, empresas e centros novas oportunidades na região.

No âmbito educacional, em 1991, a taxa de analfabetismo atingia os 9,5%, tendo descido para 7,7% em 2001, valores ainda assim inferiores aos registados para a Região Norte, com 9,9% em 1991 e 8,3% em 2001, da população que não sabia ler, escrever e contar. Esta região

apresentava uma elevada percentagem que não sabia ler e escrever. No entanto, é importante salientar nesta região a existência de uma elevada percentagem de população que sabia ler e escrever sem possuir um determinado grau de ensino ou possuindo apenas o ensino básico primário.

Quadro 13 - População residente, segundo o nível de ensino atingido na NUT III Ave

	Distribuição da População Residente, Segundo o Nível de Ensino Atingido						
	Nenhum	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Médio	Superior
Ave	70 759	198 426	89 594	57 859	60 023	2 000	31 037
Fafe	8 260	20 539	10 447	5 525	4 916	150	2 920
Guimarães	21 968	61 912	26 962	18 789	19.406	666	9 873
Póvoa de Lanhoso	3 892	9 009	4 271	2 569	2 027	50	954
Vieira do Minho	2 524	6 069	2 581	1 449	1 358	30	713
Vila Nova de Famalicão	17 018	46 308	23 252	14 798	16 873	557	8 761
Vizela	3 351	9 690	3 981	2 493	2 137	63	880
Santo Tirso	9 201	30 345	11 588	7 745	8 457	299	4 761
Trofa	4 545	14 554	6 512	4 491	4 849	185	2 445

Fonte: INE, Recenseamento da População e Habitação – 2001 (Resultados Definitivos)

Como se pode verificar no quadro supra, a maior parte da população do Vale do Ave (38,9%), possuía apenas o 1º Ciclo do ensino básico, seguido do 2º Ciclo com 17,6%. No que diz respeito ao ensino secundário apenas 11,8% da sua população possuía esse nível, enquanto 6,1% detinha formação académica superior. Assim, de acordo com Oliveira (1998), podemos caracterizar o Vale do Ave como uma região com níveis de escolarização muito baixos, em que o abandono e o insucesso escolar da população jovem vêm, igualmente, reforçar e agravar os níveis de escolaridade deste território.

Quadro 14 - Abandono escolar na NUT III Ave

	Abandono escolar (%)
Portugal	2,6
Ave	3,2
Fafe	3,9
Guimarães	3,7
Póvoa de Lanhoso	4,3
Vieira do Minho	5,6
Vila Nova de Famalicão	2,0
Vizela	4,0
Santo Tirso	2,7
Trofa	2,5

Fonte: INE / Ministério da Educação, Censos de 2001

De facto, segundo dados de 2001, 3,2% das crianças e jovens em idade de escolaridade obrigatória não concluíram o 3º ciclo, nem se encontravam a frequentar a escola, taxa esta superior à média registada no País. Assim, pode-se caracterizar o Ave, em geral, como uma região onde predomina a baixa escolaridade, com elevadas taxas de insucesso escolar e abandono precoce da escola, o que se encontra relacionado não só com as precárias condições económicas em que parte das famílias vive, mas também com a “predominância de modelos empresariais predatórios das reservas locais de mão-de-obra precocemente saídas do sistema educativo” (cf. Alves *et al*, s/d: 17).

Ao nível da educação e das qualificações, e de acordo com o “Projecto de Resolução n.º 294/X” apresentado pelos deputados do PS eleitos pelo Círculo Eleitoral de Braga, em Março de 2008¹⁹⁴, a região do Ave e do Cávado têm estado a aproveitar as oportunidades que existem, desde logo com a constituição de Centros Novas Oportunidades, “onde cerca de 30 mil residentes nesta

¹⁹⁴ O PROJECTO DE RESOLUÇÃO N.º 294/X “Recomenda ao Governo a adopção de medidas tendentes a dinamizar o desenvolvimento e o crescimento económico e a promoção do emprego e formação profissional nas Regiões do Vale do Ave e Vale do Cávado”, foi apresentado na Assembleia da República no dia 18 de Março de 2008, e pode ser lido na íntegra no sítio www.psbbraga.net/documentos/iniciativas/pjr294-X.doc, consultado em 2009/11/12.

região estão actualmente inscritos, e que têm nas Escolas e Centros de Formação Profissional, mas também nas Associações Empresariais, uma resposta atenta e empenhada que importa realçar”.

Quanto à situação económica o Vale do Ave surge em segundo lugar na Região Norte, no que concerne ao número de empresas e ao emprego nos sectores secundário e terciário, com cerca de 180 000 pessoas; tendo uma taxa de população activa na ordem dos 51,8%, um pouco mais alta que a da Região Norte (48,1%) e que a média nacional (48,2%) (cf. sítio da ADRAVE¹⁹⁵). Esta é uma região industrial por excelência, fruto de uma tradição industrial que envolve a região que remonta à primeira metade do século XIX, e desde essa época, através de períodos de expansão, estabilidade e recessão, tem dado o seu contributo para o desenvolvimento económico nacional, assumindo-se como o segundo principal centro económico do norte do país, a seguir ao Porto.

A realidade industrial do Vale do Ave caracteriza-se por uma grande predominância de micro e pequenas empresas dinâmicas, flexíveis que continuam fiéis aos sectores de actividades tradicionais. A sua população activa concentra-se, essencialmente, no sector secundário, chegando a atingir os 72,2%, enquanto o sector terciário, que tem vindo a aumentar nos últimos anos, concentra cerca de 25% dos activos, ficando os restantes 4% no sector primário (*Id. bid.*). Marcada por um elevado nível de industrialização, esta região, concentra a sua actividade essencial nas indústrias têxteis e de vestuário. Devido a uma séria expansão do sector terciário, “o Ave é responsável por 28% das empresas, 39% do pessoal ao serviço e 41% do volume de vendas do Norte de Portugal no sector têxtil, vestuário e couro. (...) No sector dos serviços, esta região representa 11,5% das empresas, 9% do pessoal ao serviço e 8,4% do volume de vendas em relação à região Norte” (cf. sítio da ADRAVE).

O Vale do Ave é considerado o segundo espaço da região Norte em termos de contributo para o emprego e volume de vendas gerado, confirmado pelo peso estrutural do núcleo têxtil, vestuário e calçado, assumindo especial relevância os municípios de Guimarães, Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão que concentram 70% do emprego no sector secundário. Pode-se falar claramente de uma dualidade do tecido produtivo que marca hoje esta região, por um lado, as

¹⁹⁵ Ver em http://www.adrave.pt/index.php?id=25&tab=links&pag=link_final_Ink.php, consultado em 2009/10/14.

reminiscências do modelo tradicional do têxtil e do vestuário e, por outro lado, unidades modernas e competitivas neste e noutros sectores.

Neste momento, o desemprego na região regista valores acima da média nacional, embora com base nos dados apresentados pelos deputados do PS no “Projecto de Resolução n.º 294/X”, este “tenha registado uma diminuição nos últimos anos (-4,4%, entre Dezembro de 2005 e o mesmo mês de 2004 e -17,75 entre os mesmos meses de 2006 e 2007)”. A situação do desemprego é mais delicada quando atinge trabalhadores com baixas qualificação, com mais idade e que encontram maiores dificuldades em regressar ao mercado de trabalho, traduzida em maiores tempos de permanência no desemprego, destacando-se neste contexto o desemprego feminino.

No final do mês de Novembro de 2009, estavam registados nos Centros de Emprego do continente e Regiões Autónomas, 523 680 desempregados, número que representa 85,1% de um total de 615 193 pedidos de emprego. O desemprego registado aumentou 28,2% comparativamente 2008, o equivalente a mais 115 082 desempregados inscritos. Relativamente ao mês anterior, o aumento foi de 1,2% (mais de 6 154 desempregados) (cf. MTSS & IEFP, 2009). Aliás, segundo o economista César das Neves, “só não há mais desemprego cá porque as pessoas também não ficam por cá e estão a sair para outros países para trabalhar”¹⁹⁶.

Numa perspectiva regional, o aumento do desemprego no Norte foi de 228 956 o que representa 43,7% dos desempregados no País. Os dados do desemprego do mês de Novembro, apresentados pelos Centros de Emprego continuam a assinalar um aumento do mesmo, conforme os indicadores a seguir apresentados.

¹⁹⁶ Excerto da entrevista concedida ao Jornal de Notícias de 30 de Janeiro de 2010, in http://jn.sapo.pt/PaginalInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1482535, consultado em 2010/01/30.

Quadro 15 - Desemprego registado por concelho no Vale do Ave

	Género		Total	(%)
	Homens	Mulheres		
Portugal	233 839	270 425	523 680	100
Norte	100 302	128 654	228 956	27,4
AVE	17.275	22 973	40 248	7,6
Fafe	1 621	2 187	3 808	0,7
Guimarães	5 967	7 033	13 000	2,4
Póvoa de Lanhoso	433	602	1 035	0,19
Vieira do Minho	372	547	919	0,17
Vila Nova de Famalicão	3 731	5 244	8955	1,7
Vizela	852	1 134	1986	0,37
Santo Tirso	2 952	4 008	6 960	1,3
Trofa	1 347	2 238	3 585	0,68

Fonte: MTSS / IEFP Novembro de 2009 (Elaboração própria)

O “fim do trabalho permanente” é o principal motivo de inscrição de desempregados (cf. MTSS & IEFP, 2009), constituindo este um dos principais flagelos da região do Vale do Ave. A reinserção profissional dos desempregados é dificultada pelos baixos níveis de escolaridade que esta região possui, em que 3,8% dos activos desempregados não possui o 1º ciclo do ensino básico ou é analfabeto, ou em que 45,8% possui um nível de escolaridade inferior ao 3º ciclo (cf. quadro 16). Por outro lado, o que já não é um fenómeno novo, o desemprego começa a atingir substancialmente o grupo dos jovens recém-licenciados (Oliveira, 1998), que nesta região é de 5,2%. Ao analisarmos o número de desempregados por concelho (cf. quadro 15) verificámos que são os concelhos mais industrializados (Guimarães, Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso) aqueles que apresentam o maior número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego, fenómeno este que se encontra relacionado com uma onda de fêlências, encerramentos e dispensa de trabalhadores que está a afectar os sectores da indústria do têxtil (confeccção e fiação), do calçado e da construção civil.

Quadro 16 - Desemprego Registado por Concelho Segundo Níveis de Escolaridade no Vale do Ave

	<1º Ciclo EB	1º Ciclo EB	2º Ciclo EB	3º Ciclo EB	Secundário	Superior	Total
Norte	11 165	77 784	46 603	39 986	35 437	17 981	228 956
AVE	1 612	19 124	8 042	5 983	4 747	2 198	41 706
Fafe	162	1 681	795	551	420	199	3 808
Guimarães	504	6 010	2 446	1 908	1 496	636	13 000
Póvoa de Lanhoso	33	387	218	165	149	83	1 035
Vieira do Minho	39	320	257	163	107	33	919
V. N. Famalicão	409	3 495	1 846	1 392	1 200	613	8 955
Vizela	123	990	346	254	215	58	1 986
Santo Tirso	296	3 224	1 349	990	717	384	6 960
Trofa	156	1 449	785	560	443	192	3 585

Fonte: IEFP, Concelhos Estatísticas Mensais, Novembro de 2009 (Elaboração própria)

Outro fenómeno preocupante ao nível do desemprego é o que afecta o grupo etário com mais de 35 anos, que se situa nos 63,9% relativamente à média do Vale do Ave, e em que 20,5% afecta os maiores de 55 anos. Esta faixa etária é a mais afectada pelo desemprego de longa duração, devido ao facto da crise estrutural que esta região tem vindo a atravessar o que fez que muitas empresas em dificuldade libertassem estes trabalhadores com um perfil profissional considerado desadequado para os seus recursos humanos (idade avançada, baixo nível de escolarização e de qualificação profissional).

No documento preliminar intitulado “Estratégia para o Ave para 2007-2013”¹⁹⁷, publicado em Junho de 2007, uma das apostas visava “fazer do Ave um território de referência a nível nacional e não apenas regional na batalha das qualificações – Novas Oportunidades – e como território pioneiro e de experimentação no domínio da Economia Social”. Entre os indicadores de referência da aposta estratégica do Plano de Acção 2007/2013, no que se refere à “competitividade, dinâmicas empresariais e inovação tecnológica”, podem destacar-se os seguintes aumentos: da quota de emprego e PIB em indústrias não pertencentes ao ramo têxtil, vestuário; a

¹⁹⁷ Ver no sítio [www.reflexodigital.com/docs/ficheiros/AMAVE_\(Nota_de_Imprensa\).pdf](http://www.reflexodigital.com/docs/ficheiros/AMAVE_(Nota_de_Imprensa).pdf), consultado em 2009/01/07.

percentagem de licenciados na população activa do Ave; a percentagem de activos empregados com o 12º ano de escolaridade; o número de doutorados inseridos nas empresas. Quanto ao item “educação, formação, empregabilidade e desenvolvimento social”, previa-se o aumento: do número de Centros de RVCC; da percentagem de jovens em idade escolar abrangidos em cursos de educação/formação; a percentagem dos activos adultos envolvidos em cursos EFA; da percentagem de activos com envolvimento activo de empresas nos processos de formação. Finalmente, o objectivo definido pela Associação de Municípios do Vale do Ave (AMAVE) era e continua a ser o de transformar o Vale do Ave numa “região do conhecimento e da inovação” segundo um modelo de “território de responsabilidade social”.

3.3. O Centro Novas Oportunidades do Médio Ave

“Uma nova oportunidade de voltar a aprender, de ver competências reconhecidas e de progredir na carreira.”

[Centro Novas Oportunidades do Médio Ave¹⁹⁸]

O Centro Novas Oportunidades do Médio Ave localiza-se na região do Vale do Ave, mais precisamente no Concelho de Guimarães, encontrando-se em funcionamento desde Março de 2007. A sua criação foi aprovada em 25 de Maio de 2006, através do Despacho n.º 11 413/2006 (2.ª série)¹⁹⁹, emanado pela extinta Direcção-Geral de Formação Vocacional, que resultou das propostas apresentadas pelas entidades públicas e privadas que a eles concorreram em 2005. A Escola Secundária do Médio Ave (adiante designada por ESMA)²⁰⁰ foi a entidade acreditada pela extinta DGFV e actual ANQ – Agência Nacional para a Qualificação para a promoção deste Centro de RVCC (designados a partir de 2007 de Centros Novas Oportunidades).

A ESMA situa-se no concelho de Guimarães, o qual tem uma área de 243 km², estando limitado a Norte pelos concelhos de Braga e Póvoa de Lanhoso, a Este pelos municípios de Fafe e

¹⁹⁸ Citação extraída da página de abertura do sítio electrónico da ESMA, consultado em 2009/01/12.

¹⁹⁹ Este Despacho autorizou a abertura de 132 Centros de Reconhecimento e Validação de Competências, o que veio com a acreditação renovada de 48 dos Centros já existentes, pelo Despacho n.º 11 414/2006 (2.ª série), se 25 de Maio de 2006, constituir uma rede de 180 Centros de RVCC.

²⁰⁰ Nome fictício pelo qual designámos a entidade onde se encontra sediado o Centro Novas Oportunidades estudado.

Felgueiras, a Oeste pelos concelhos de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso e a Sul pelo de Vizela. Recebe adultos de alguns destes concelhos, por nele exercerem a sua actividade profissional ou por relações de afinidade com a Escola que frequentaram anteriormente aquando jovens.

Criada em 1864, como Escola Industrial do Médio Ave, a ESMA²⁰¹, localiza-se na freguesia urbana de S. Paio, no centro da cidade de Guimarães. Tendo as suas raízes históricas numa escola industrial, soube adaptar-se com facilidade ao ensino secundário enquanto via de acesso ao ensino superior, sem por isso ter perdido aquela vinculação técnico/profissional, no que toca à sua prestação educativa (ME & IGE, 2007).

O edifício escolar é constituído por um corpo principal inaugurado em 1959, composto por rés-do-chão, três pisos e sótão, um pavilhão oficial, dois ginásios cobertos e um campo de jogos com balneários adstritos em exclusividade e infra-estruturas educativas e administrativas de apoio às actividades lectivas. Apresenta quatro tipos de oferta formativa/educativa, designadamente, os cursos de formação geral, profissional, recorrente por módulos (até ao ano passado também recorrente por unidades capitalizáveis) e tem em funcionamento um Centro Novas Oportunidades onde são dinamizados os processos de RVCC escolar de nível básico e secundário. No ano lectivo de 2008/2009, entraram em funcionamento os Cursos EFA de dupla certificação de nível básico e secundário.

No ano lectivo de 2007/2008, a ESMA funcionou em regime nocturno e de desdobramento diurno (8.25 às 23:45 horas). De acordo com os dados constantes do perfil da escola, a população escolar distribuía-se por 83 turmas que abrangiam 1652 alunos (67% nos cursos científico-humanísticos; 3% nos cursos tecnológicos; 13% nos cursos profissionais; 17% no ensino recorrente). Contava com 170 professores dos quais 88% eram do quadro da escola e a maioria tinha mais de 40 anos de idade. Tratava-se de um corpo docente estável, com bastante experiência profissional e elevada qualificação académica (havia dois docentes com o grau de doutor e 18 com o grau de mestre). Quanto ao pessoal não docente, a escola tinha ao seu serviço 51 funcionários, 34 dos quais eram do quadro.

²⁰¹ Para a caracterização da ESMA apoiámo-nos no "Relatório de Avaliação Externa da Escola", cujas datas de visita decorreram entre 8 e 9 de Novembro de 2007, bem como do "Projecto Educativo 2006-2009" da Escola, o qual foi apreciado em Conselho Pedagógico em 2006/06/08. Pela sua ordem de apresentação estes documentos podem ser lidos nos sítios electrónicos www.ige.min-edu.pt/ e da ESMA, consultados em 2009/09/29.

Apesar do esforço realizado pela Escola para manter as condições de segurança e higiene das instalações e de terem sido realizadas obras de conservação, o edifício apresentava alguns sinais de degradação a necessitar de resolução urgente: infiltrações de humidade, degradação do piso e tecto do ginásio e da caixilharia de algumas janelas. Seleccionada para obras da segunda fase de requalificação do parque escolar pelo Ministério da Educação, no ano lectivo 2009/2010, e devido a essas mesmas obras, 18 turmas estão a ter aulas em monoblocos, colocados na área envolvente do Pavilhão da Inatel e outras 16 nas salas do Estádio D. Afonso Henriques, a mais ou menos 200 metros da sede. Por terem ar condicionado, mais luz e melhor acústica, é nos contentores que estão a funcionar as aulas das 8:15 às 23:40 horas. No edifício-sede, as aulas terminam às 13 horas. Nele estão a ter aulas as turmas de 12º ano, em virtude da sua menor carga horária. Quando as obras do novo bloco estiverem concluídas iniciar-se-ão as do bloco principal que deixará de ter componente lectiva, acolhendo apenas os gabinetes dos professores, a biblioteca e outros serviços. As oficinas serão redimensionadas passando dos actuais espaços de 400 a 500 metros, para laboratórios de 96 metros quadrados.

Nas considerações finais do “Relatório de Avaliação Externa - 2007”, foram identificados os seguintes tópicos tendo em consideração uma análise SWOT²⁰²:

“Pontos fortes: a dinamização de uma multiplicidade de actividades e projectos em parceria com as instituições locais, promotora de competências sociais e afectivas; a articulação entre os diferentes órgãos de gestão intermédia; liderança colegial forte; o perfil e as capacidades dos directores de turma; o comportamento e a disciplina dos alunos; a dinâmica do SPO; o empenho e dedicação dos professores e pessoal não docente; a qualidade do corpo docente; boas práticas pedagógicas; o ambiente educativo de tranquilidade, serenidade, disciplina e justiça que se vive em toda a escola. Pontos fracos: algumas condições físicas da escola (caixilharia) e de equipamentos (computadores); poucos recursos humanos, nomeadamente auxiliares de acção educativa; processo de auto-avaliação focalizado em poucas áreas-chave; ausência de observação da prática lectiva em sala de aulas.

²⁰² A análise SWOT é uma ferramenta de gestão muito utilizada pelas empresas e outras entidades para o diagnóstico estratégico. O termo SWOT é composto pelas iniciais das palavras Strengths (Pontos Fortes), Weakness (Pontos Fracos), Opportunities (oportunidades) e Threats (Ameaças). Esta ferramenta subdivide-se em duas análises complementares entre si: Análise Externa - corresponde às principais perspectivas de evolução do mercado em que a empresa actua. São factores provenientes do Mercado e do Meio Envolvente – decisões e circunstâncias fora do controlo directo da empresa, das quais se deve tirar partido ou proteger, construindo barreiras defensivas. Opportunities: Aspectos positivos da envolvente, com impacto significativo no negócio da empresa; Threats: Aspectos negativos da envolvente, com impacto significativo no negócio da empresa. Análise Interna - corresponde aos principais aspectos que diferenciam a empresa ou o(s) produto(s) dos seus concorrentes. São provenientes do produto e da empresa – decisões e níveis de performance que podemos gerir. Strengths: Vantagens internas da empresa ou produto(s) em relação aos seus principais concorrentes; Weaknesses: Desvantagens internas da empresa ou produto(s) em relação aos seus principais concorrentes. No final da análise Swot pretende-se definir as relações existentes entre os pontos fortes e fracos com as tendências mais importantes que se verificam na envolvente da empresa, seja ao nível do mercado global, do mercado específico, da conjuntura tecnológica, social e demográfica, da conjuntura económica e das imposições legais. Cf. <http://www.iapmei.pt/iapmei-art-03.php?id=2344>, consultado em 2009/12/02.

Oportunidades: a existência de uma multiplicidade de instituições no meio onde a escola se insere.
Constrangimentos: a presença de salas de jogos, pastelarias e restaurantes na proximidade da escola.”

Considerando alguns indicadores do seu contexto socioeconómico, verificava-se que a população abrangida pela escola é bastante heterogénea, quer do ponto de vista das profissões dos pais (e mães), quer em termos de habilitações académicas dos mesmos, sendo que 39% tinham como habilitação académica o ensino secundário ou superior e 50% o segundo ciclo do ensino básico ou menos.

Como já foi salientado, em termos de qualificação da população adulta residente, a sub-região do Vale do Ave apresenta uma das médias mais baixas de Portugal continental: aproximadamente 2/3 da população possui habilitações escolares inferiores ao 3º ciclo do ensino básico. A população residente segundo o nível de instrução apresenta valores mais elevados ao nível do 1º ciclo do ensino básico no concelho de Guimarães. A percentagem de população com esse nível de ensino em 2001, era aproximadamente 26% quer na região do Ave quer no concelho. A menor percentagem registava-se ao nível do ensino médio com os valores de 0,3% para a NUT III Ave e 0,4% para o concelho de Guimarães. É de destacar a percentagem de população sem nível de ensino quer no concelho quer na região, no primeiro caso um valor de 12,2% e no segundo com 12,1% (cf. quadro 17).

Quadro 17 - População Residente, por Qualificação Académica e Sexo (Guimarães)

Zona Geográfica, Qualificação Académica	Sexo	Total
Guimarães	HM	159 576
	H	78 436
	M	81 140
Sem qualificação académica	HM	42 109
	H	18 757
	M	23 352
Com qualificação académica	HM	117 467
	H	59 679
	M	57 788
Ensino Básico	HM	98 910
	H	51 435
	M	47 475
1º Ciclo EB	HM	50 987
	H	26 229
	M	24 758
2º Ciclo EB	HM	29 339
	H	15 591
	M	13 748
3º Ciclo EB	HM	18 584
	H	9 615
	M	8 969
Secundário	HM	12 507
	H	5 890
	M	6 617
Médio	HM	585
	H	280
	M	305
Superior	HM	5 465
	H	2 074
	M	3 391
Bacharelato	HM	1 497
	H	408
	M	1 089

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação – 2001
(Resultados Definitivos) (Elaboração própria)

Por seu lado, a taxa de analfabetismo sofreu um decréscimo de 2,1% entre 1991 e 2001 no concelho de Guimarães e de 1,8% na região do Ave. No quadro supra, podemos verificar que são as mulheres quem regista maiores valores no item sem qualificação académica. Até ao nível do 3º ciclo são os homens que detêm maior número de sujeitos, sendo esta situação invertida a partir do secundário até ao superior, onde se regista maior número de mulheres. Assim, apesar de se

registar um maior número de homens com qualificação académica, as qualificações mais elevadas são relativas às mulheres.

Em relação aos equipamentos de educação e ensino, o número de estabelecimentos de ensino segundo o grau de ensino, é mais elevado no sector público, quer para a região do Ave quer para o concelho de Guimarães. A rede de cobertura do ensino público é muito alargada o que poderá traduzir a pouca expressão do número de estabelecimentos do ensino privado. No entanto, esta situação inverte-se quando analisamos o ensino superior onde os estabelecimentos de ensino existentes no concelho são, na sua maior parte, exclusivamente privados. De âmbito público destaca-se o Pólo de Guimarães da Universidade do Minho²⁰³ que é constituído pelo Campus de Azurém. Esta cidade recebeu na época lectiva de 1977-78, no Palácio de Vila Flor (actual centro cultural), parte dos cursos da então recém criada Universidade do Minho. As instalações definitivas da Escola de Engenharia foram inauguradas em 1989 no actual Campus de Azurém, onde hoje em dia se lecciona os cursos de arquitectura, geografia, design e marketing de moda e a maioria dos cursos de engenharia. Entre os Centros Novas Oportunidades, quatro estão sedeados em escolas públicas e três em associações de desenvolvimento local e regional.

O actual cenário de forte crise no Vale do Ave tem-se sentido de uma forma aguda no concelho de Guimarães, cuja taxa de desemprego é uma das mais elevadas desta região. A chave para a perda de fulgor desta região está relacionada com a produtividade²⁰⁴. Segundo António Figueiredo, professor da Faculdade de Economia da Universidade do Porto, que coordenou vários estudos sobre o Vale do Ave, a baixa produtividade tem a ver com “uma fraca qualificação das pessoas, mas sobretudo das empresas, que têm um problema organizacional”. A essa dificuldade

²⁰³ A Universidade do Minho está dividida em dois Pólos, um situado em Braga e outro situado em Guimarães. O Pólo de Braga é constituído pelo Campus de Gualtar e pelo Campus Bracara. O Pólo de Guimarães é constituído pelo Campus de Azurém. // <http://www.scom.uminho.pt/Default.aspx?tabid=6&pageid=26&lang=pt-PT>, consultado em 2010/02/27.

²⁰⁴ A produtividade do trabalho, expressa pelo Produto Interno Bruto por pessoa empregada ou por hora trabalhada, para além de ser um indicador eficaz do desempenho económico do país, que permite medir a eficiência na utilização do factor trabalho para a obtenção do produto, é também um indicador que evidencia a competitividade das regiões. O crescimento da produtividade depende entre outros aspectos da melhoria das competências da mão-de-obra, dos progressos tecnológicos e de novas formas de organização sendo a incorporação de conhecimento e inovação, factores transversais de importância estratégica. Num contexto social em que o envelhecimento da população é uma realidade o aumento da produtividade do trabalho constitui, um factor determinante na obtenção de um crescimento sustentável. // COMISSÃO DE COORDENAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO ALGARVE, <http://web.ccdralg.pt/sids/indweb/indicador.asp?t=c&idl=149>, consultado em 2010/01/13.

junta-se uma questão estrutural a ter em conta: “nesta região há muitas pessoas a trabalhar em sectores de baixa produtividade”²⁰⁵.

Historicamente votado a uma monocultura industrial do têxtil e do vestuário, uma mão-de-obra intensiva e onde tem havido poucos investimentos na modernização tecnológica, a consequência imediata tem sido um aumento do desemprego na região que ultrapassa em larga escala a média nacional. Este tem criado, no concelho de Guimarães e em toda a região, problemas do ponto de vista social e fez ressurgir uma realidade com a qual os habitantes do Ave há muito não conviviam: a emigração.

Ao nível das habilitações e qualificações, se, por um lado, se tem assistido a um crescimento progressivo da escolaridade, por outro, persistem níveis de escolarização muito baixos relativamente aos padrões europeus. Tal como vimos atrás, a proporção de indivíduos que possuem nível de escolaridade inferior ao 9.º ano de escolaridade obrigatória, é extremamente elevado. Deste ponto de vista, pode argumentar-se a pertinência da estratégia definida pela Iniciativa Novas Oportunidades, no eixo adultos, que pretende possibilitar aos que já estão no mercado de trabalho sem terem completado o secundário uma nova oportunidade de educação/formação (cf. MTSS & ME, 2006: 15). A expansão da oferta de Cursos EFA e o alargamento da rede e número de pessoas abrangidas pelo Sistema de RVCC tem sido uma das estratégias que, de acordo com alguns autores, tem revelado resultados positivos²⁰⁶, embora não isenta de críticas substantivas. Ao focar os seus resultados, Rothes (2009) destaca, entre outros méritos, que a INO, “está a constituir, em Portugal, um factor importante para a afirmação do direito dos adultos à educação. (...) [que] estamos a conseguir desenvolver em muitas pessoas uma nova postura, construída pela positiva, face à educação e aprendizagem ao longo da vida”²⁰⁷. Segundo Luís Capucha, presidente da ANQ, a Iniciativa “corresponde a uma grande necessidade do país e das pessoas, dados os baixos níveis de

²⁰⁵ Cf. artigo de Manuel Silva, “PIB da Região Norte até cresce apesar do Vale do Ave”, *In Jornal Público*, 2009/01/09.

²⁰⁶ Os argumentos menos favoráveis a estas estratégias encontram-se referenciados no Capítulo II, 4. Críticas ao Programa “Novas Oportunidades” e ao Processo de RVCC nos Centros Novas Oportunidades, e serão merecedores de novo enfoque nas Conclusões Gerais.

²⁰⁷ Esta posição também é defendida por Alberto Melo, que num comentário à posição de Luís Rothes, teceu as seguintes considerações: “De facto, perante a actual aposta pública (inédita em Portugal) na área da educação e formação de adultos, a chave para um maior sucesso e para a sua sustentabilidade tem que assentar neste binómio: enfoque nas modalidades da educação não formal e informal de adultos e mobilização das organizações da sociedade civil. Só assim será possível atingir os grupos mais desfavorecidos e mais difíceis de motivar para processos culturais e educativos”. *In* <http://www.direitodeaprender.com.pt/>, consultado em 2009/11/25.

qualificação da população portuguesa, num contexto em que cada vez mais o mercado de trabalho e a participação social exigem mais conhecimento e aprendizagem permanente²⁰⁸.

Ao CNO do Médio Ave tem ocorrido um público adulto heterogéneo. No início da sua actividade o público que procurava o Centro correspondia a adultos, com ou sem actividade profissional, com baixos níveis de qualificação profissional e que não possuíam a escolaridade básica, e que pretendiam ver reconhecidas as competências adquiridas pela experiência, bem como a sua validação e certificação. Porém, actualmente, tem-se acentuado a procura por parte de jovens adultos que abandonaram o seu percurso escolar há relativamente pouco tempo, por razões várias, e que pretendem concluir o nível básico ou secundário através do processo de RVCC ou pela frequência de cursos EFA de dupla certificação.

Este Centro tem contado com o apoio de várias entidades do concelho de Guimarães, associações de desenvolvimento local e empresas, de entre as quais se destacam: o Centro Hospitalar do Alto Ave, EPE; a Sol do Ave – Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave, a Associação Comercial e Industrial de Guimarães; o Vitória Sport Clube de Guimarães; o Modelo Continente Hipermercados, SA; o Sindicato dos Técnicos Superiores, Técnicos Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Norte; a Lameirinho Indústria Têxtil, SA; a Fábrica de Calçado Campeão Português, SA. As parcerias são estabelecidas sempre que surja público-alvo que justifique a criação de um espaço local (estrutura física e restante apoio logístico) próximo dos adultos.

No seu Plano Estratégico de Intervenção (PEI)²⁰⁹ para os anos civis de 2008/2009, este Centro propôs-se dinamizar, entre outros, os seguintes objectivos: (i) contribuir para a redução do défice de qualificação dos activos e, assim, promover a elevação dos níveis de certificação deste público-alvo; (ii) promover a prática de mecanismos que permitam encaminhar os activos para respostas de qualificação mais adequadas às suas necessidades e perfis; (iii) desenvolver competências que favoreçam a integração/reintegração de adultos no mercado de trabalho; (iv) proporcionar aos adultos momentos de reflexão e avaliação da sua experiência de vida.

²⁰⁸ Especial Novas Oportunidades DN/JN – 18 de Setembro de 2009, “Entrevista a Luís Capucha – Presidente da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.”.

²⁰⁹ Documento fotocopiado consultado durante as visitas ao Centro.

No biénio 2008/2009, e de acordo com a candidatura submetida à ANQ, este Centro contou com uma equipa técnico-pedagógica, condizente com o Patamar B²¹⁰, constituída pelos seguintes elementos: director; professor/coordenador pedagógico, técnica de diagnóstico e encaminhamento; 4 profissionais de RVC, 5 professores/formadores a tempo inteiro; 2 administrativas (apêndice VII).

Dois dos formadores frequentaram antes de o Centro entrar em actividade, uma formação promovida pela extinta DGFV e organizada pela DREN, intitulada “2ª Acção de Formação para os Centros Novas Oportunidades (Centros de Reconhecimento e Validação de Competências), com a duração de 50 horas, realizada em Matosinhos, durante o mês de Julho de 2006. Posteriormente, após o início do seu funcionamento, em Setembro de 2007, as profissionais de RVC, os professores/formadores e o professor/coordenador, participaram em Lisboa, numa formação sobre o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, promovida pela ANQ, durante dois dias. Após este ciclo, a equipa pedagógica participou em todas as acções promovidas pela ANQ, no âmbito dos processos de RVCC. Na perspectiva das profissionais de RVC, a frequência da formação sobre o Referencial de nível secundário, foi avaliada da seguinte forma:

“Antes de ir para essa formação tive o cuidado de ler o Referencial de Competências-Chave que é bastante complexo. Para ser sincera não achei que essa formação fosse uma mais-valia. Eu comecei a compreender efectivamente o Referencial quando comecei a acompanhar os grupos de nível secundário. Acho que quando entrei mesmo no terreno comparando os exemplos que o Referencial dá com as experiências de vida do adulto, aí sim, achei que foi maior a aprendizagem” [E(PRVC)A].

Questionados sobre a sua motivação/desmotivação para o trabalho dinamizado no CNO, alguns dos professores/formadores no decorrer das conversas efectuadas aquando das visitas ao Centro, registadas no diário de campo, referiram existir entre eles um certo cansaço e desmotivação. Das várias razões apresentadas mencionaram a luta contínua contra o descrédito que continua a persistir sobre o processo de RVCC (metodologias e resultados), bem como sobre a

²¹⁰ As candidaturas dos CNO ao POPH, no âmbito da Tipologia de Intervenção 2.1 – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Regiões de Convergência, são feitas por níveis de resultados anuais de qualificação escola (nível básico e nível secundário), estando previstos os seguintes patamares: A - 500 inscritos anuais; B - 800; C - 1300; D - 1800. A constituição das equipas técnico-pedagógicas é variável consoante o patamar a que se candidata (cf. Aviso de abertura nº 13/2009 do POPH).

qualidade das certificações atribuídas, junto de muitos colegas de profissão. Afirmaram existir algumas dificuldades ao nível da coordenação e da aferição das actividades a desenvolver, bem como a falta de aferição e comparação com o trabalho efectuado noutros Centros. Duas das professoras/formadoras afirmaram sentir, em termos profissionais, a “falta de ensinar”, mas que as duas coisas seriam difíceis de conciliar. Uma delas declarou ter muito receio de voltar ao ensino regular por se encontrar há muito tempo a trabalhar com adultos. Em geral, consideraram que este sistema é muito penalizador ao nível familiar porque exige muito dispêndio de tempo na análise de portefólios e preparação das actividades. Consideraram que a pressão de trabalhar com metas é muito penalizadora. Se estas fossem razoáveis (não serem muito facilitistas nem tão extremadas) o trabalho tornar-se-ia mais salutar e credível.

Da parte da técnica de diagnóstico e encaminhamento (TDE) e das profissionais de RVC (PRVC), verificou-se que a motivação para o trabalho no Centro era mais elevada e se encontrava entrosada com as expectativas das mesmas. A técnica de diagnóstico afirmou pretender

“(…) manter o cargo e dar-lhe seguimento, e continuar a ter funções cada vez mais exigentes e com mais rigor, de ir aprendendo (...) tornar-me uma profissional cada vez mais competente na área” [E(TDE)].

Quanto às profissionais de RVC, uma delas quando questionada sobre as expectativas em relação à função que estava a exercer, relatou que pretende

“(…) continuar a exercer esta função, para além de que estou a gostar e tenho gostado desde do ano em que ingressei, desde 2007, e gostaria que após o mesmo término do contrato, continuar a exercer, pois identifico-me com a Iniciativa das Novas Oportunidades e mais, acredito ainda que ela continuará a existir mais nas escolas públicas [E(PRVC)A].

Sobre este questionamento a segunda profissional de RVC considerou que

“(…) o meu objectivo tal como o das minhas colegas é o de tentarmos continuar o nosso emprego, mesmo após 2011, (...) noutra género de projectos. Mas em termos de RVCC gostaria era que todas as profissionais trabalhassem mais ou menos como nós, ou seja, com credibilidade e seriedade, que certificassem os adultos pelo seu mérito e efectivamente pelas suas competências. (...) se todos trabalharmos dessa forma vamos contribuir para a credibilidade da nossa profissão e, se isto um dia acabar, será sem dúvida uma mais-valia nós termos essa imagem e não a que passa um bocadinho lá

para fora de que isto é um processo fácil. Portanto (...) devemos apostar nela com qualidade e seriedade [E(PRVC)B].

As metas físicas²¹¹/resultados bianuais para a qualificação escolar no nível básico e secundário foram, consideradas pelos elementos da equipa como pouco razoáveis, logo, difíceis de serem concretizadas. A sua expressão numérica é a que se apresenta na tabela que se segue.

Quadro 18 - Qualificação escolar de nível básico e secundário

Nível de ensino	Inscritos	Com diagnóstico e encaminhamento definidos	Em Processo de RVCC	Certificados (total e parcial)	Total
Básico	417	375	263	250	1305
Secundário	417	375	170	161	1123
Total	834	750	433	411	2424

Fonte: Plano Estratégico de Intervenção do Centro Novas Oportunidades do Médio Ave 2008/2009

Neste sentido, e de acordo com Parente (2007: 10, Capítulo 4), não se descarta a existência de práticas facilitadoras na prossecução das acções EFCA, as quais se podem estender ao processo de RVCC NS, “sobretudo se se tiver em conta os constrangimentos políticos que impõem o cumprimento de metas extremamente aliciantes para os recursos detidos quer pelas entidades formadoras, quer pelos adultos”. Estas metas têm sido questionadas pelos Centros Novas Oportunidades levando a ANQ a reduzi-las, de forma pouco substancial, nas candidaturas pedagógicas e financeiras para o biénio 2010/2011.

Na verdade, o ritmo de certificações de adultos nos últimos anos tem sido sempre inferior às expectativas iniciais da Iniciativa Novas Oportunidades. Os Centros têm muita dificuldade em harmonizar o tão propalado binómio quantidade/qualidade defendido pela Agência. A vice-presidente da ANQ, Maria do Carmo Gomes, na sua intervenção no 3º Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades, menciona “10 Desafios para 2010”²¹², dos quais o primeiro preconiza “cumprir as metas da Iniciativa Novas oportunidades (qualificar 650 mil adultos através

²¹¹ Esta questão já foi afluada no Capítulo II, ponto 4.1. Dificuldades e constrangimentos dos Centros Novas Oportunidades.

²¹² Encontro realizado em 14 de Dezembro de 2009, no Centro de Congressos de Lisboa, onde a autora apresentou uma intervenção subordinada ao tema “Desafios para 2010: Uma reflexão prospectiva sobre os Centros Novas Oportunidades”, a qual pode ser lida em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado em 2010/01/08.

de processos RVCC e 350 mil em Cursos EFA – cumpriremos mais de 1/3 da meta até final de 2009!”. A questão das metas já tinha sido abordada no documento emanado pela ANQ²¹³, em Junho de 2009, em que no domínio da qualidade das intervenções, se preconizava “o ajustamento das metas contratualizadas com os Centros Novas Oportunidades de modo a garantir o equilíbrio do binómio quantidade-qualidade (com reflexos, entre vários outros aspectos, na diminuição dos tempos de espera dos inscritos)”.

No âmbito das suas actividades da Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República, cujo Grupo de Trabalho “Qualificação”²¹⁴, promoveu uma audição parlamentar sobre qualificação e acompanhou juntos das Escolas, do IEFP e Centros Novas Oportunidades, os diversos programas de formação profissional de jovens e adultos e as iniciativas que visem estimular as aprendizagens ao longo da vida, apresentou em Maio de 2009, o respectivo relatório em que uma das preocupações sempre apontadas pelos Deputados se prendeu com a relação quantidade/qualidade, nomeadamente, no que à estipulação de metas dizia respeito.

Este grupo de trabalho foi confrontado, nalgumas das visitas que efectuou, com alguns constrangimentos em relação às metas convencionadas para cada CNO, no entanto, não deixou de se mostrar satisfeito com a grande preocupação de responsáveis, técnicos e formadores de não sacrificar a qualidade da oferta formativa, por princípio algum (cf. CEC. 2009: 16). Na visita efectuada ao CNO da Escola Secundária Fernão de Magalhães, de Chaves, os responsáveis da Escola pronunciaram-se sobre as principais dificuldades/constrangimentos, tendo o seu teor sido vertido para o relatório nos seguintes termos:

“Entendem que as metas não podem ser definidas de forma abstracta e serem inflexíveis, devendo antes levar-se em conta a escolarização dos públicos, a dificuldade de realização do portefólio, o território de intervenção (as suas dificuldades geográficas, de transportes), a estabilidade da equipa técnico-pedagógica, etc. Nessa sequência propõem que em vez de metas quantitativas se assegurasse a avaliação abrangente e regular dos CNO, com enquadramento e acompanhamento pedagógico. Referem ainda que é fundamental assegurar a credibilidade desta modalidade de educação e formação de adultos” (*Id. Ibid.*: 42).

²¹³ Ver “A estratégia da Agência Nacional para a Qualificação no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos, em 12 tópicos”, *in* <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado em 2009/07/24.

²¹⁴ O Grupo de Trabalho sobre Qualificação envolveu os seguintes Deputados representantes dos diferentes Grupos Parlamentares: Luísa Salgueiro (PS); André Almeida (PSD); João Oliveira (PCP); Abel Batista (CDS-PP); Ana Drago (BE); Luísa Mesquita (Não inscrita); José Paulo de Carvalho (Não inscrito); Paula Barros (PS) – Coordenadora.

O Director do Centro Profissional de Chaves corroborou as afirmações anteriores, tendo referido que “entendem as metas como indicativas e não apostam no seu cumprimento pondo em causa o rigor e a qualidade do processo” (CEC, 2009: 46). O mesmo foi afirmado directora da Inovinter, do Pólo de Vendas Novas, a qual informou que esta entidade não está a conseguir fazer todas as certificações possíveis, porque “segue um processo de grande rigor e qualidade nas certificações e na formação, mesmo no caso da formação paga” (*Id. Ibid.*: 24).

Este grupo de trabalho termina o relatório recomendando que a qualidade da oferta formativa não seja descuidada, dada a real importância da elevação da qualificação dos portugueses e para que haja credibilização de todo o esforço que está a ser mobilizado quer ao nível financeiro quer ao nível dos cidadãos. Considerou, igualmente, muito importante o contínuo aperfeiçoamento do programa de avaliação e acompanhamento das actividades dos Centros Novas Oportunidades²¹⁵.

O total de adultos certificados no biénio 2008/2009 pelo CNO do Médio Ave, reflecte a tendência verificada na quase totalidade de centros que não conseguiram atingir as metas consideradas irrealistas por muitos intervenientes no campo da EFA, as quais se enumeram de seguida:

Quadro 19 - Total de adultos certificados pelo CNO do Médio AVE em 2008/2009²¹⁶

Ano	Certificação	Nível Básico	Nível Secundário	Total
2008	Parcial	14	19	33
	Total	188	57	245
2009	Parcial	6	6	12
	Total	171	48	219
Totais		379	130	509

Fonte: Centro Novas Oportunidades do Médio Ave

²¹⁵ A Comissão de Acompanhamento da Iniciativas Novas Oportunidades é presidida pelo professor Roberto Carneiro.

²¹⁶ Dados fornecidos ao Grupo 3 – Estudos e Avaliação, do Fórum de Centros Novas Oportunidades do Vale do Ave, no mês de Janeiro de 2010.

Como se pode constatar do confronto entre as metas de certificados e os resultados obtidos, ao nível básico o número de certificados (parciais e totais) foi de 75,8%, enquanto o de secundário, por razões de vária ordem (duração mais longa, dificuldade do processo, elevado número de desistências/suspensões de adultos, entre outras) ficou-se apenas pelos 130 (40,37%) certificados, muito aquém dos 322 requeridos.

Quando questionados sobre o cumprimento das metas, os elementos da equipa técnico-pedagógica referiram sempre que a sua preocupação visava a “qualidade dos processos e não o cumprimento das metas”, o que se pode atestar pelo enunciados proferidos nas entrevistas:

“(...) as metas (...) que o Centro tem de cumprir (...) optamos por outro caminho, pelo caminho da qualidade. (...) É complicado de se conseguir os números que eles pedem com a qualidade e com processos que podem rondar dez meses. Porque o adulto tem o seu ritmo (...)” [E(TDE)].

“(...) as metas com que cada centro tem que se deparar são sempre um ponto negativo (...) para podermos trabalhar com qualidade” [E(PRVC)A].

Funcionando num espaço autónomo e devidamente identificado das instalações da ESMA, o Centro funciona de segunda a sexta e o horário das sessões está adaptado às necessidades dos adultos que o procuram, isto é, engloba os três períodos do dia, manhã, tarde e noite, das nove às vinte e duas horas. O atendimento administrativo funciona das treze às vinte horas.

Finalmente, posto que está feita a contextualização e caracterização da unidade de observação do estudo de caso que nos propusemos desenvolver, passamos a descrever os instrumentos de recolha de dados.

3.4. Os instrumentos de recolha de informação

Consideramos, tal como Bogdan & Biklen (2006), que o principal instrumento de pesquisa em estudos no terreno é o próprio investigador. E é-o pela flexibilidade que caracteriza os *designes* da investigação qualitativa. Segundo Tuckman (2000: 513), as fontes de dados que se podem utilizar neste tipo de processo de pesquisa são normalmente de três tipos: “(1) Entrevistas a

diversas pessoas ou participantes na situação, que estão envolvidas no fenómeno de estudo; (2) Documentos, tais como, actas de encontros, relatos de jornais, autobiografias ou testemunhos; (3) Observação dos fenómenos em acção". Na condução deste estudo de caso estávamos conscientes que a colecta de dados, tal como é defendido por Yin (2005), poderia resultar de seis fontes distintas: entrevistas; documentos; registos e arquivos; observações (directa e participante); artefactos físicos. É importante salientar que essas seis fontes exigem o conhecimento de habilidades e procedimentos metodológicos diferentes.

Assim, na investigação a efectuar optámos pela utilização de uma combinatória razoavelmente alargada de técnicas e instrumentos de recolha de informação: inquérito por questionário; entrevistas semi-estruturadas; observação directa; análise de documentos. Com o seu uso procurou-se obter uma complementaridade e uma triangulação de fontes de informação de modo a possibilitar uma análise holística, exhaustiva e contextualizada do fenómeno em estudo. No quadro que se segue apresentamos, sumariamente, a panóplia de instrumentos a utilizar na investigação em curso.

Quadro 20 - Instrumentos de colheita de dados utilizados na investigação

	Objectivos	Descrição	Conjunto de sujeitos
Inquérito por questionário	Analisar e caracterizar a situação dos adultos antes de iniciarem o PRVCC NS. Conhecer as consequências da obtenção da qualificação na esfera pessoal, profissional e educativa/formativa.	O questionário é constituído por 40 perguntas agrupadas em quatro tópicos (9 perguntas abertas e 31 fechadas)	Dezoito adultos certificados.
Entrevista semi-estruturada	Analisar o modo como a equipa técnico-pedagógica aplica as metodologias e técnicas associadas às seguintes fases: acolhimento, diagnóstico/triagem e encaminhamento; PRVCC NS; acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP).	Abarca questões que se prendem com os seguintes aspectos: perfil do adulto; ofertas educativas e formativas; negociação; PRVCC NS; balanço de competências; elaboração do PDP.	Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e duas Profissionais de RVC.
	Conhecer o percurso de vida dos adultos certificados no CNO do Médio Ave no período compreendido entre a sua inscrição e obtenção da certificação. Analisar o potencial impacto, transformações e/ou implicações do PRVCC NS na vida dos adultos antes, durante e após a obtenção da certificação em termos profissionais, pessoais e formativos.	Abarca questões que se prendem com os seguintes aspectos: apresentação do adulto; descrição das experiências e acontecimentos (positivos ou negativos) que ocorreram ao longo da sua vida; envolvimento em actividades/acções educativas e formativas; efeitos do PRVCC em termos pessoais, profissionais e formativos; projectos para o futuro próximo a inserir no PDP.	Seis adultos que frequentaram o PRVCC NS tendo sido certificados no período que decorreu entre Janeiro e Julho de 2009.
Observação directa	Perceber as dinâmicas inerentes ao percurso do adulto no Centro, desde a fase de acolhimento, diagnóstico/triagem e encaminhamento até à elaboração do respectivo PDP (após a obtenção da sua qualificação); compreender as inquietações, interesses e motivações dos adultos face ao PRVCC NS; conhecer o modo como os elementos da equipa técnico-pedagógica procedem ao encaminhamento do adulto face às necessidades e expectativas resultantes do aprofundamento da definição do seu perfil.	Um olhar atento sobre as reacções dos elementos da Equipa Técnico-Pedagógica e dos adultos durante o conjunto de dimensões/etapas de intervenção que caracterizam a actividade de um CNO até à obtenção de uma certificação e/ou diploma escolar.	Elementos da Equipa Técnico-Pedagógica e adultos que estão a frequentar o Centro Novas Oportunidades.
Análise documental	Compreender de forma mais completa e contextualizada a realidade em estudo através da análise do conteúdo dos documentos.	Analisar documentos que permitam perceber melhor: a EFA no âmbito da ALV; as dinâmicas subjacentes ao PRVCC; o trabalho produzido pelas extintas ANEFA, DGFV e pela ANQ; a europeização das políticas deste sector; os estudos/investigações que se debruçam sobre idêntica temática; a legislação nacional e europeia.	Adultos entrevistados, documentos dos CNO; documentos de âmbito geral sobre o campo da EFA.

Fonte: Elaboração própria

3.4.1. Inquérito por questionário

O inquérito e a entrevista semi-estruturada foram os dois instrumentos de colheita de informação mais utilizados nesta pesquisa.

O inquérito por questionário foi aplicado a dezoito adultos dos cinco grupos que constituíam o universo de estudo e que conseguiram obter a sua certificação de nível secundário no Centro Novas Oportunidades do Médio Ave. A obtenção desta qualificação decorreu no período temporal entre Maio de 2008 e Outubro de 2009. Deste modo, as trajectórias em análise variam entre os 8 e os 18 meses, tendo os inquéritos sido aplicados entre o mês de Maio e de Outubro de 2009.

Esta técnica não documental pode definir-se, de acordo com Moreira (2004: 115), como “(...) a recolha de respostas a um conjunto de questões de uma amostra de pessoas, de tal modo que se possa daí inferir quais seriam os resultados obtidos caso se tivesse inquirido todas as pessoas que constituem a população-alvo”. Na óptica de Lima (1995: 27), um questionário “(...) supõe uma formulação e ordenação rígida de perguntas, respostas de conteúdo relativamente limitado, pouca liberdade dos intervenientes (...)”. Partindo do exposto, o inquérito por questionário é entendido como um conjunto de questões apresentadas num mesmo documento que tem por objectivo a colheita de informações junto de um grupo de sujeitos que possa ser representativo da população-alvo que pretendemos estudar.

Na aplicação desta técnica os inquiridos não têm grande liberdade de expressão, uma vez que estão limitados às opções apresentadas pelo investigador. De acordo com Ghiglione & Matalon, (1997: 110) o inquérito por questionário “(...) é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem”. O agrupamento das questões por tema é favorável para que os inquiridos não pensem que o investigador se está a repetir. No entanto, estes autores defendem que este agrupamento pode não se verificar, uma vez que poderá conduzir a respostas não verdadeiras devido à preocupação de coerência por parte dos inquiridos.

Para além da revisão da literatura levada a cabo, a construção do inquérito por questionário passou por diversas fases que culminou em quatro momentos fundamentais, uma versão provisória, o pré-teste, a sua análise e posterior decisão de reformulação ou manutenção do guião. Após a identificação do problema de investigação, a definição de objectivos, a revisão bibliográfica e a definição do universo de estudo, o questionário passou por diversas revisões fruto de sugestões apresentadas por outros investigadores da área da EFA e que exercem a sua actividade profissional em Centros Novas Oportunidades. Com os resultados das respectivas revisões procurámos evitar as seguintes situações: má redacção das questões (incompreensíveis, tendenciosas, desencadeadoras de reacções de defesa, etc.); ordenação errada, inadequação das questões em relação à informação pretendida; indiferenciação dos instrumentos em relação aos dados pretendidos (opiniões, atitudes, etc.) (cf. Lima, 1995: 38).

O inquérito²¹⁷ está dividido em quatro partes. Inicia-se com uma abordagem ao perfil sócio-demográfico dos adultos certificados. A segunda parte destinava-se a recolher informação sobre a trajectória/experiência profissional, considerando-se a situação antes da frequência do processo. Após esta exploração, a terceira parte contempla questões relativas à trajectória escolar, integrando os motivos que conduziram os sujeitos a abandonar/interromper os estudos, os projectos pessoais, profissionais e formativos que tinham antes de se inscreverem no CNO e as razões que os impulsionaram à frequência do RVCC. Finalmente, na última parte, são colocadas questões relativas à caracterização da situação actual dos respondentes após o término do processo em análise, em termos de mudanças profissionais, formativas e pessoais. O questionário encerra com quatro questões sobre a avaliação dos serviços prestados pelo Centro e respectiva equipa técnico-pedagógica e uma questão em que se solicita ao adulto o comentário a algo que considere relevante e que não tenha sido abordado ao longo do inquérito.

As questões cruzadas do inquérito que potenciam a recolha de informação pertinente sobre o impacto da certificação são três. Nestas perguntava-se ao adulto: (i) por que razão decidiu frequentar/realizar o PRVCC NS, devendo este assinalar três dos motivos que melhor explicassem a opção feita; (ii) se no seu entender a certificação obtida introduziu mudanças no seu projecto

²¹⁷ Ver Apêndice IV - Inquérito aos Adultos Certificados pelo Processo de RVCC NS.

formativo; (iii) quais as mudanças verificadas, devendo este assinalar as suas opções de entre as várias apresentadas.

Consideramos que a análise dos resultados deste questionário será tanto mais válida quanto mais as questões sejam colocadas da mesma forma a todos os inquiridos, sem qualquer explicação adicional ou alguma adaptação. Neste sentido, procurou-se respeitar a regra geral, que de acordo com Moreira (2004: 137), consiste em “redigir os itens tomando como referência as pessoas com mais baixo nível de compreensão da leitura que seja previsível encontrar na amostra”. Para isso as questões devem ser pertinentes e colocadas da forma mais clara e menos ambígua possível, com vocabulário adaptado, sendo necessário, então, conhecer bem o terreno e o grupo a quem vamos aplicar o instrumento. São estas as condições que, na óptica de Ghiglione e Matalon (1997:105), “se procuram com a realização de entrevistas e com o teste às primeiras versões do questionário (pré-teste)”.

Com a realização do pré-teste²¹⁸ procurámos assegurar-nos da qualidade das questões colocadas e da razoabilidade da sua ordenação. O inquérito foi aplicado a um grupo constituído por quatro inquiridos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 33 e os 50 anos, com características/propriedades semelhantes e que se aproximem dos sujeitos a quem este vai ser administrado (sexo, idades, percursos académicos, situações profissionais, outras pertinentes) e que frequentaram o PRVCC NS entre Dezembro de 2007 e Julho de 2008.

A sua administração obedeceu a várias fases. No início, os adultos foram contactados telefonicamente pelas duas profissionais de RVC dos grupos que constituíam o universo de estudo, tendo-lhes sido explicado o objectivo da investigação e solicitado a sua colaboração para o preenchimento do mesmo, ficando desde logo agendado o dia, hora e local para a sua aplicação. Numa segunda fase, o investigador deslocou-se à Escola onde o CNO se encontra sediado e onde os sujeitos realizaram o processo de RVCC NS, tendo o preenchimento dos inquéritos ocorrido na sua presença e contado com o seu apoio para o esclarecimento de qualquer dúvida relacionada com as questões colocadas.

²¹⁸ Consiste no “ensaio do questionário em indivíduos não pertencentes à população do inquérito” (Lima, 1995: 38)

Com a realização deste pré-teste procurou-se responder às seguintes inquietações: o tempo que demorava o preenchimento do inquérito; se havia questões formuladas de forma pouco clara; se alguma delas lhes parecia inútil; se achavam o instrumento extenso ou equilibrado; se tinham alguma sugestão a fazer. Com este propósito foram convocados seis adultos que tinham confirmado a sua presença por telefone, mas por razões não apuradas dois não compareceram, um deles do sexo feminino e desempregada. O seu preenchimento demorou em média 15 minutos, foi classificado pelos sujeitos como acessível (linguagem simples e perguntas relevantes para os inquiridos) e passível de ser preenchido por qualquer adulto que tenha frequentado o processo de RVCC de nível secundário. Consideraram que as duas últimas questões, a 39 e a 40 eram dispensáveis. A primeira, em virtude de fazer parte dos inquéritos que os adultos costumam preencher no CNO, aquando do término do processo, e bastaria a consulta dos mesmos para se fazer uma apreciação do seu conteúdo. A segunda, por que acharam que a maioria dos adultos não lhe iria responder. Após ponderação decidimos manter mesmo assim as duas questões pois consideramos que nos poderiam trazer informação relevante.

A partir da aferição da validade do mesmo, foi elaborada a versão final, que foi sendo aplicada aos adultos que terminaram o processo e foram presentes a Júri de Certificação, o que ocorreu em momentos diferentes, devido à conclusão do processo estar dependente do ritmo de entrega da versão final do PRA pelos adultos, para a respectiva avaliação e validação das competências pela equipa pedagógica.

3.4.2. Entrevista semi-estruturada

A entrevista é uma técnica muito rica de recolha de dados muito utilizada nas investigações ao nível das Ciências Sociais. Ela constitui um instrumento precioso no âmbito de uma investigação deste tipo, pois, com ela, o investigador pretende [pretendemos] aceder à compreensão de como os sujeitos percebem e representam um dado fenómeno e que significados lhe atribuem. Como fonte de significado, conseguimos nos aperceber de coisas não observáveis através dela. Permite-nos entrar na perspectiva do entrevistado, ou seja, através deste instrumento temos de dar ao entrevistado meios para que ele nos leve ao seu mundo, dependendo a qualidade da entrevista

essencialmente do entrevistador. A definição de entrevista proposta pelos investigadores Rogiers & De Ketele encara este instrumento como método de serviço de um processo de recolha de informações. Assim, ela é definida como:

“(…) um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com varas pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informações” (1993: 22).

Para Albarello *et al.* (1997: 95), esta é considerada “mais uma arte do que uma técnica”. Ela necessita de uma cuidada preparação na sua construção, aplicação e tratamento da informação. O ponto fulcral para o seu êxito é o estabelecimento de uma relação de empatia com o entrevistado. Quando articulada a outras técnicas de recolha de dados, a sua principal função será a de completar, confirmar e descobrir informação. Por exemplo, se associada com a observação (com o objectivo de completar) ou com o inquérito por questionário (que em muitos casos é precedido de uma entrevista) possibilita que se realize a triangulação da informação.

Optámos pelo tipo de entrevista que na nossa óptica mais se adequa ao estudo a dinamizar, tendo a escolha recaído no tipo de entrevista semi-estruturada por esta facilitar a introdução dos tópicos de interesse. Sendo este género de entrevista por natureza mais flexível, permitiu melhor respeitar o modo como cada entrevistado sentiu necessidade de organizar o seu discurso, dando maior liberdade de resposta ao entrevistado dentro de alguns parâmetros temáticos.

A entrevista semi-estruturada, situa-se num nível intermédio, ou seja, não é totalmente livre como a entrevista informal nem inteiramente fechada como a entrevista estruturada. Existe um esquema básico de perguntas ordenadas e escritas, para deste modo se estabelecer um contexto equivalente para todos os inquiridos, mas as respostas são abertas e o entrevistador tem a liberdade de adaptar as questões sempre que considerar necessário.

Para poder recolher das fontes a melhor informação o investigador deve possuir um conjunto de “habilidades desejadas” comumente exigidas que, na perspectiva de Yin, deveriam constar lista básica de qualquer “bom pesquisador de estudo de caso” e que se seguem:

“(...) deve ser capaz de *fazer boas perguntas* – e interpretar as *respostas*, (...) deve *ser um bom ouvinte* e não ser enganado pelas suas próprias ideologias e preconceitos, (...) deve *ser adaptável e flexível* de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças, (...) deve *ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas*, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis, (...) deve *ser imparcial em relação a noções preconcebidas*, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias” (2005: 83, itálicos no original).

Em suma, para a maioria dos autores é consensual que as entrevistas semi-estruturadas possuem as seguintes características: (i) privilegiam a obtenção de informação padronizada, atendendo, também, às necessidades do sujeito; (ii) oscilam entre a directividade e a abertura para captar dados de natureza objectiva e subjectiva; (iii) recorrem a perguntas fechadas e abertas, numa condução menos directiva; (iv) seguem um guião previamente elaborado de forma menos rígida; (v) perseguem a criação de registos e a construção de base de dados; (vi) são particularmente úteis quando se investiga os problemas dos diversos contextos educativos e formativos.

As entrevistas semi-estruturadas foram trabalhadas e analisadas na base do método indutivo-exploratório e realizadas a uma técnica de diagnóstico e encaminhamento, a duas profissionais de RVC e a seis dos adultos certificados através do processo de RVCC de nível secundário. A opção por esta selecção de informantes com diferentes estatutos, responsabilidades e funções, tem a ver com o objectivo da investigação que nos propusemos realizar, ou seja, o impacto do processo de RVCC de nível secundário no projecto educativo/formativo dos adultos. Os elementos da equipa técnico-pedagógica entrevistados, técnica de diagnóstico e encaminhamento e profissionais de RVC, são aqueles que contactaram directamente com os adultos em todas as dimensões/etapas de intervenção que tiveram de percorrer dentro do Centro Novas Oportunidades²¹⁹, até à obtenção da sua certificação.

O técnico de diagnóstico e encaminhamento é responsável pelo acolhimento do adulto num CNO e posterior desenvolvimento e orientação das sessões de trabalho que permitam, em função

²¹⁹ Conforme pode ser analisado na Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, publicada em 2007 pela ANQ.

do perfil de cada adulto, definir a resposta mais adequada à elevação do seu nível de qualificação. Outra das suas funções consiste em organizar o encaminhamento do adulto para respostas educativas/formativas externas ao centro, bem como definir o seu plano pessoal de qualificação (PPQ). Após a conclusão do processo de RVCC e obtenção do respectivo diploma escolar, este técnico e a restante equipa pedagógica devem de uma forma articulada com o adulto, em sessões individuais, definir o seu plano de desenvolvimento pessoal (PDP), o qual consiste na “definição do projecto pessoal e profissional do adulto, com a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de auto emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional” (Gomes, M. C. & Simões, F., 2007: 19).

Quanto aos profissionais de RVC, estes participam nas etapas de diagnóstico/triagem e acolhimento sempre que tal se revele necessário, conduzem o processo de RVCC, acompanham, em articulação com os formadores, o adulto na construção do seu portefólio reflexivo das aprendizagens (PRA) e, posteriormente, na identificação das suas necessidades de formação ao longo do processo, encaminhando-os para outras ofertas formativas, nomeadamente Cursos EFA ou Formações Modulares Certificadas disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação de carácter residual e a realizar no próprio Centro.

No que diz respeito aos adultos certificados, as entrevistas procuraram, sobretudo, avaliar o impacto do processo de RVCC no seu percurso de vida, trajetória profissional e projecto/educativo formativo. Nesta medida, pretendemos descobrir os motivos que levaram os adultos a deixarem de estudar e que mais tarde os levaram a procurar e frequentar o processo, se o facto de não possuírem o nível secundário de escolaridade foi alguma vez obstáculo na sua vida, quais as alterações que registaram no âmbito profissional, formativo e social, e que apreciação fazem do processo de RVCC que frequentaram para obterem a certificação correspondente ao “secundário”.

As entrevistas foram efectuadas a uma técnica de diagnóstico e encaminhamento, a duas profissionais de RVC e a seis adultos, numa sala disponibilizada para o efeito nas instalações da Escola onde o Centro Novas Oportunidades do Médio Ave se encontra sediado. As administradas aos elementos da equipa técnico-pedagógica (TDE e PRVC) foram-no no período entre Março e Abril de 2009, enquanto as dos adultos ocorreram no mês de Setembro, do mesmo ano. Apresentámo-

nos sempre como docente e investigador da Universidade do Minho, no âmbito da realização de uma dissertação de mestrado, e na maior parte dos casos, a entrevista constitui o único contacto pessoal com o inquirido.

Para preparar os guiões das entrevistas²²⁰ para as três categorias de entrevistados, foram elaborados quadros em que se procurava articular os seguintes itens: bloco de questões; informação a recolher; dados de estudos e/ou percepções que fundamentem a relevância da informação a recolher; hipóteses. O quadro do guião dos adultos só contemplou três dos pontos referidos anteriormente. Tanto os quadros como os guiões foram apresentados a diferentes investigadores para apreciação crítica, o que permitiu a existência de sucessivas revisões até à obtenção das versões finais.

Quadro 21 - Perfil dos sujeitos entrevistados

Sujeitos	Data de realização da entrevista	Género	Idade	Profissão	Concelho de residência
TDE	19 de Março	F	25	Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento	Porto
PRVC A	19 de Março	F	32	Profissional de RVC	Guimarães
PRVC B	19 de Março	F	34	Profissional de RVC	Guimarães
Adulto 1	07 de Setembro	M	37	Vendedor de loja	Guimarães
Adulto 2	08 de Setembro	F	45	Empresária	Guimarães
Adulto 3	10 de Setembro	M	37	Sócio gerente	Guimarães
Adulto 4	15 de Setembro	M	58	Empregado de escritório	Guimarães
Adulto 5	16 de Setembro	F	38	Administrativa	Vizela
Adulto 6	17 de Setembro	F	48	Auxiliar de acção educativa	Guimarães

Fonte: Elaboração própria.

O consentimento dos sujeitos foi obtido através de contacto prévio, directamente com os elementos do Centro e por telefone com os adultos, após o qual foi acordada a data e o local de realização da entrevista. Nesse primeiro contacto considerámos indispensável explicar com clareza o objectivo da entrevista e os seus temas, de modo a permitir estabelecer uma relação de parceria

²²⁰ Ver Apêndice I, II e III - Quadros e Guiões de Entrevistas aos Adultos, Profissionais de RVC e Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento.

geradora da possibilidade de “reflexividade” nos dois elementos desta interacção²²¹, o entrevistador e o entrevistado (cf. Guerra, 2006). Foi igualmente esclarecida a sua importância para a investigação em curso, tendo sido solicitada a respectiva autorização para se proceder à sua gravação no formato digital áudio como suporte para o registo das informações. Todos os entrevistados deram o seu consentimento a essa gravação, bem como a possibilidade de utilizar a referência ao seu nome sempre que fosse considerado necessário. Esta preocupação vai de encontro ao que é assinalado por Lessard-Herbert, Goyette & Boutin (1994), sobre a relação entre a validade de uma investigação e o respeito por princípios de ordem ética, nomeadamente os dois que mais privilegiam: informar correctamente os informantes dos objectivos da investigação e proteger as fontes.

No início das entrevistas, procurou-se informar com brevidade, novamente, os sujeitos do seu objectivo e garantir-lhes que aquilo que fosse dito na entrevista seria tratado com confidencialidade (cf. Bogdan & Biklen, 2006). Solicitou-se, igualmente, a sua autorização para o uso da informação recolhida em trabalhos futuros que vierem a ser produzidos no âmbito desta investigação. De um modo informal, e para quebrar a tensão inicial pressentida em alguns dos sujeitos, encetávamos uma conversa sobre a questão do seu “regresso à escola” e do que isso poderia representar para si e para muitos dos adultos em geral. Desta forma, procurávamos ir de encontro ao preconizado pelos autores supramencionados de que “as boas entrevistas [se] caracterizam pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...). [Elas] produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (*Id. Ibid.*: 136).

No decurso das entrevistas administradas aos adultos, houve necessidade de reformular ou eliminar algumas questões a partir da informação veiculada, de modo a que se pudesse aprofundar e esclarecer o pensamento do entrevistado (Hébert-Lessard, Goyette & Boutin, 1990). Assim, no Bloco 2 – Percurso/Trajectória Escolar, na questão 2.3., alterámos “O facto de não ter frequentado...” por “O facto de não ter frequentado/concluído...”, porque dois dos sujeitos tinham frequentado o ensino secundário só não o concluíram. No Bloco 4 – Frequências de Cursos e/ou

²²¹ É nesta capacidade heurística e ética das entrevistas, que segundo Guerra (2006: 51), “reside a defesa insistente, por parte de alguns investigadores, da necessidade da ‘devolução’ do material tratado e da ‘aferição’ do sentido da interpretação como um momento indispensável do método”.

Acções de Formação, na questão 4.4., eliminámos o “porquê?”, em virtude da sua primeira parte já permitir induzir o adulto à resposta pretendida. O Bloco 8 – Perspectivas Futuras, eliminou-se e alterou-se a ordem de algumas das questões, em virtude de ao longo da primeira entrevista se ter verificado que o adulto ia fornecendo informação que se pretendia obter nas seguintes aquando da resposta às primeiras perguntas. Eliminámos as questões “Quais as suas motivações para prosseguir estudos?”, “Pretende conseguir algo de concreto?”, “Como pensa alcançar esses objectivos?” e “Que oportunidades pensa encontrar?”.

As transcrições das entrevistas à TDE e às profissionais de RVC foram realizadas durante o mês de Abril de 2009, enquanto a dos adultos foram efectuadas no período compreendido entre os meses de Setembro e Outubro, do mesmo ano. Essas transcrições foram enviadas aos entrevistados para que estes validassem os seus conteúdos, isto é, que verificassem a conformidade do registo com os discursos proferidos e, se necessário, procedessem a alterações e correcções. A informação recolhida por esta técnica foi submetida a análise de conteúdo, com categorias definidas *a priori*, conforme é descrito no próximo tópico.

Em síntese, o projecto educativo/formativo futuro do adulto após a obtenção de um diploma escolar resulta da articulação dos elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO (profissionais de RVC, técnica de diagnóstico e encaminhamento, professores/formadores e avaliador externo) com o próprio adulto. Desta forma, as entrevistas permitiram-nos complementar os dados da observação directa, já que esta técnica possibilita recolher dados válidos sobre crenças, opiniões, ideias, acontecimentos de vida dos sujeitos a observar. Aliás, a este nível, Erasmie & Lima, argumentam que a entrevista é “uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc. do entrevistado relativamente a certas questões e matérias” (1989: 85).

3.4.3. Observação directa

A observação directa é uma modalidade de observação não participante que permite a elaboração e a organização das notas de campo a serem registadas. Estas notas de campo a par

dos dados obtidos por outras técnicas, permitem infirmar ou confirmar as hipóteses de investigação. Neste caso concreto, as notas de campo constam do diário de investigação dos contactos estabelecidos com os elementos da equipa técnico-pedagógica e da consulta dos dossiês dos grupos que constituíram a amostra da investigação, ou seja, dos adultos que frequentaram e foram certificados através do processo de RVCC nível secundário. No caso concreto, as notas de campo que constam do diário de investigação, reportam-se a treze visitas, com a duração de duas a três horas, sensivelmente.

O procedimento por observação directa é passível de ser efectuado “quando a informação procurada estiver directamente disponível” (cf. Quivy & Campenhoudt, 2005). Esta incidiu, particularmente, no diálogo e problematização das várias temáticas pedagógicas e organizacionais com os diversos elementos da equipa pedagógica (técnica de diagnóstico e encaminhamento, profissionais de RVC, formadores, administrativa e coordenadora), suas actividades, trabalho produzido, necessidades e anseios. Resultou do contacto directo do investigador com o fenómeno observado, para recolher as acções dos diversos actores no seu contexto laboral e/ou natural, a partir da sua perspectiva e dos seus pontos de vista. Este tipo de observação pode visar, ainda, de acordo com Chizzotti (2001: 90):

“(…) uma *descrição* “fina” dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e as suas circunstâncias, o tempo e as suas variações, as acções e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, e as atitudes e os comportamentos diante da realidade. [Ela permite] experienciar e compreender a dinâmica dos actos e eventos, e recolher informações a partir da compreensão e sentido que os actores atribuem aos seus actos” (2001: 90, *italico no original*).

Para Quivy & Campenhoudt (2005), a observação directa é considerada um “método no sentido restrito”, baseado na observação visual, e não na “observação” considerada como etapa de um procedimento de investigação. Advogam que os métodos de observação directa “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (*Id. Ibid.: 196*).

3.4.4. Análise documental

De acordo com Tuckman (2002), uma outra fonte de informação importante sobre um acontecimento ou fenómeno são os documentos que os participantes prepararam, normalmente em forma de actas e relatórios. Os Centros Novas Oportunidades, “as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros” (Bogdan & Biklen, 2006: 180). Por se tratar de materiais extremamente subjectivos, revestem-se de um extraordinário interesse uma vez que revelam a “perspectiva oficial” de cada centro face a um determinado fenómeno.

Segundo Bardin (1977:45), a análise documental pode ser definida como:

“(...) uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, afim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma convincente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos e transformações”.

Por outro lado, e dados os objectivos da nossa pesquisa, as características do objecto em que incide e o carácter ainda não estabilizado dos novos percursos de EFA, em particular do processo de RVCC de nível secundário, recorreremos a um conjunto de documentos onde procurámos, fundamentalmente, captar os discursos explícitos e implícitos sobre o reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais e processos de mudança. Foram apenas seleccionados para a constituição de um “corpus” documental os documentos relacionados com as questões centrais, objecto da nossa pesquisa.

O estudo efectuado incidiu sobre diversas fontes documentais de natureza técnica e política, de orientações para a acção, de estudos e balanços efectuados, de reflexões e análises produzidas por diversos especialistas, bem como a partir de relatórios, legislação e diversos documentos produzidos pelas diversas agências nacionais do campo da educação de adultos (ANEFA, DGFV e ANQ) para as sessões de balanço de competências e/ou dinamização dos processos de RVCC. O quadro legal e de orientações a que nos reportamos na nossa pesquisa é o que foi publicado até

Julho de 2009. Foram também efectuadas análises a quatro pesquisas²²² que se debruçaram sobre a problemática do impacto dos processos de RVCC na vida dos adultos.

3.5. Os processos de tratamento da informação e construção de dados

“Um paradigma de educação/formação antropocêntrico deve perspectivar a formação do homem na sua globalidade, como um todo integrado, e não a partir de um somatório de componentes parcelarizadas.”

[Ana Luísa Pires]²²³

No decurso da pesquisa no terreno, os dados recolhidos a partir das entrevistas²²⁴ e dos inquéritos por questionário²²⁵ foram objecto de tratamento qualitativo (segundo a técnica de análise de conteúdo) e quantitativo (cálculo dos dados recolhidos no inquérito utilizando o programa *Excel*). Como qualquer investigador qualitativo concentrámo-nos “na circunstância, tentando fraccioná-la e depois reconstituí-la mais significativamente – análise e síntese na interpretação directa”, como investigadores quantitativos buscámos “um conjunto de circunstâncias, esperando que, a partir do agregado, surjam significados relevantes para o problema” (cf. Stake, 2007: 91). De acordo com estas propostas, as entrevistas realizadas aos adultos foram integralmente transcritas constituindo um “corpus” de análise com a extensão de mais de cinquenta páginas, enquanto as ministradas aos elementos da equipa pedagógica formou um “corpus” de estudo que ultrapassou as quatro dezenas de páginas.

Ao nível das entrevistas, tal como defende Guerra (2006: 48), face à questão de saber quem entrevistar (no interior do universo de estudo definido), e considerando que não se trata de “interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores susceptíveis de comunicar

²²² Os estudos trabalhados foram: CIDEDEC (2004); Costa (2005); Parente (Coord.) (2007); Carneiro (Coord.) (2009).

²²³ Afirmção extraída da obra dada à estampa em 2005, *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: FCG, p. 592

²²⁴ Realizámos dez entrevistas ao longo do trabalho de campo, das quais uma na fase exploratória. Os entrevistados foram: um especialista em EFA a trabalhar no terreno (entrevista exploratória); uma técnica de diagnóstico e encaminhamento, duas profissionais de RVC; seis adultos certificados pelo processo de RVCC NS. As entrevistas realizadas aos adultos forma submetidas aos procedimentos constituintes da análise de conteúdo que a seguir se apresenta, com excepção da determinação da frequência de ocorrências apresentada nos apêndices.

²²⁵ Administrados a dezoito adultos que obtiveram uma certificação através do processo de RVCC NS, dos grupos do universo de estudo.

as suas percepções da realidade através da experiência de vida”, não procuramos “nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos a estudar”. Neste sentido, a construção e o tratamento de dados recolhidos através deste instrumento foram organizados segundo um procedimento em três etapas, conforme a proposta apresentada por Maroy (1997): (i) a construção de uma grelha de análise; (ii) a compilação exaustiva e comparação sistemática dos dados; (iii) a validação da robustez das diversas conjecturas e interpretações.

Na construção da grelha de análise partimos do quadro inspirador do plano das entrevistas aos adultos certificados²²⁶. As várias leituras realizadas do material constituinte do “corpus” das entrevistas foi desta forma direccionada para identificar e classificar os enunciados de acordo com seis grandes temas, resultantes dos oito originais. Este momento de pesquisa pretendeu apreender orientações e significados referenciáveis ao processo de RVCC e agregáveis em torno desses seis temas:

- (i) o regresso à “escola” de públicos com percursos escolares interrompidos;
- (ii) a experiência profissional como manancial de aprendizagem e aquisição de competências;
- (iii) o valor atribuído à educação/formação ao longo da vida;
- (iv) o envolvimento em actividades socioculturais;
- (v) o reconhecimento e valorização/validação dos adquiridos experienciais;
- (vi) o investimento na formação/aprendizagem ao longo da vida.

Toda a informação foi alvo de análise de conteúdo categorial, em que se partiu, de acordo com Vala (1999: 111), para a “construção de um sistema de categorias [que] pode ser feita *a priori*

²²⁶ Ver Apêndice I - Quadro e Guião de Entrevista a Adultos Certificados pelo Processo de RVCC NS.

ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”. Esta categorização efectuada a partir de quadros-resumo e de acordo com os seis temas referidos permitiu apreciar a relevância e pertinência da análise anteriormente efectuada e que inspirara o objecto de investigação determinado para este momento específico da pesquisa (conferir Apêndice V). As categorias²²⁷ são definidas por Maroy (1997: 118), como “classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos”, destacando Vala (1999: 111), que “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Como técnica de tratamento de informação que é a análise de conteúdo ajusta-se a investigações com diferentes tipos de objectivos. De acordo com Vala, a análise de conteúdo é particularmente útil tanto na “análise das questões abertas de questionários”, como no tratamento das entrevistas, permitindo “apreender o significado das respostas obtidas” (Vala, 1999:107). Esta foi utilizada no sentido que Bardin (2004) aponta, como o fornecimento de informações suplementares ao leitor crítico da mensagem e que desejava saber mais sobre esse texto, aplicando-se ao objectivo de pôr em destaque o vivido e o subjectivo de uma entrevista semi-estruturada. Efectivamente, para Quivy & Campenhoudt (2005: 226), “contrariamente à linguística, a análise de conteúdo em ciências sociais, não tem como objectivo compreender o funcionamento da linguagem enquanto tal”. Ela pretende não só descrever situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito (Guerra, 2006: 69).

Para Vala (2001: 107), a análise de conteúdo apresenta como uma das suas vantagens “o facto de poder exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica” e assim evitar enviesamentos. O papel do investigador consiste em elaborar um “modelo”²²⁸ que permita fazer inferências a partir do material recolhido por via da “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso e através de um processo de localização-atribuição de traços de significação” (*Id. Ibid.*: 104). Assim, a nossa abordagem pressupõe “que se considerem os materiais de entrevistas como documentos orais fornecidos por informadores”

²²⁷ Para Poirier & Valadon (1983, cit. por Guerra, 2006: 80), categoria é “uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso. O sentido de identificação da categoria deve ser bem explícito, mas não unívoco, isto é, não há vantagem em dizer o tipo de variação a não ser que haja uma posição única em todas as entrevistas”.

²²⁸ Vala refere que “não há modelos ideais em análise de conteúdo” (1999: 126).

através dos quais “é possível inferir factos relativos a um contexto que ultrapassa a situação de interacção estrita entrevistador/entrevistado” (Maroy, 1997: 127).

Ao longo do processo de categorização das entrevistas aos adultos foram simultaneamente sendo definidas as unidades de análise²²⁹, que foram determinadas por referência a temas e *termos locais*. Assim, consideramos como *unidade de registo*, a unidade semântica de informação, isto é, o enunciado em que ocorre a referência a realidade observada e descrita numa dada categoria; por sua vez a *unidade de contexto* ficou estabelecida como a resposta ou intervenção do informante, enquanto a *unidade de enumeração* coincide com a unidade de registo. Na análise de conteúdo que desenvolvemos não adoptamos uma *análise de ocorrências* em sentido próprio tal como o defendido por Vala (1999). Embora a frequência das ocorrências em cada categoria tenha sido determinada, este dado foi utilizado conforme o realizado por Antunes (2004a: 34), “para aferir e/ou confirmar a pertinência e a saliência da informação retida para análise”, essa verificação foi usada apenas na análise para alicerçar a “decisão de incluir/excluir determinadas observações do conjunto de dados a considerar” (*Id. Ibid.:* 34).

No tratamento da informação, definimos, ainda, a forma de referenciação do material recolhido para efeitos de categorização, sendo cada entrevista identificada com um número de ordem de E (1) a E (6). Após a definição do conjunto de informação pertinente retida para análise, estávamos de posse de um agregado de dados já reduzidos e classificados e de uma grelha de análise que os organizava segundo um sistema de categorias que conferia já uma certa coerência e consistência aos dados construídos.

Finalmente, a análise de conteúdo foi igualmente realizada com base numa diversidade de fontes documentais de natureza técnica e política, de orientações para a acção, de estudos e balanços efectuados, de reflexões e análises produzidas por diversos especialistas, bem como a partir de relatórios e legislação produzida no âmbito da EFA e, em particular, do Centro Novas Oportunidades e dos processos de RVCC.

²²⁹ Na perspectiva de Vala (1991: 114), “uma análise de conteúdo pressupõe a definição de três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto, unidade de enumeração”.

4. Apresentação e análise de dados

4.1. Caracterização do perfil sócio-demográfico do universo do estudo

O estudo, cujos resultados se apresentam de seguida, foi realizado no CNO do Médio Ave, e tem como principal objectivo conhecer/identificar em cinco grupos que iniciaram o PRVCC NS entre Maio e Junho de 2008, qual o contributo e/ou impacto que a obtenção de uma certificação e/ou diploma escolar equivalente ao 12º ano tem para o projecto educativo/formativo dos adultos.

Foram duas as profissionais de RVC que conduziram os PRVCC NS destes grupos; a profissional de RVC A [PRVC(A)] acompanhou os adultos dos grupos B e D e, a profissional de RVC B [PRVC(B)], os grupos A, C e E.

Os quadros relativos aos adultos que iniciaram o processo de RVCC NS, e que se apresentam de seguida, foram obtidos através da consulta do dossiê técnico-pedagógico dos grupos estudados, em que se analisaram as fichas de inscrição no Centro e a actividade diagnóstica realizada pelos sujeitos no momento da fase de diagnóstico/triagem e encaminhamento. Foi a partir do seu exame que estabelecemos os critérios de seriação a ter em conta na selecção dos adultos para a realização das entrevistas, os quais se transcrevem de seguida: (i) sujeitos que tenham obtido a sua certificação de nível básico a partir do processo de RVCC ou Curso EFA; (ii) sujeitos que tenham obtido a sua certificação de nível básico através do ensino regular; (iii) sujeitos de ambos os sexos; (iv) sujeitos activos empregados e desempregados; (v) sujeitos nas faixas etárias 30-34, 35-39 e 45-49. As entrevistas foram realizadas após a recolha dos inquéritos.

Quadro 22 - Situação dos adultos convocados, certificados e em processo de RVCC NS²³⁰

GRUPOS	A	B	C	D	E	Totais
Adultos convocados para o Processo de RVCC	11	9	12	9	11	52
Adultos certificados	4	4	4	2	4	18
Adultos em Processo de RVCC	2	1	1	2	-	6

Fonte: Centro Novas Oportunidades do Médio Ave

Quadro 23 - Situação dos adultos que interromperam o processo de RVCC NS²³¹

GRUPOS	A	B	C	D	E	Totais
Adultos que o interromperam	4	2	4	5	5	20
Adultos encaminhados para um Curso EFA	1	-	-	-	-	1
Adultos transferidos para outros grupos	-	1	-	-	1	2
Adultos transferidos para outros CNO	-	-	1			1
Adultos que não entregaram o Portefólio (PRA)	-	1	-	-	-	1
Adultos que suspenderam o Processo de RVCC	-	-	1	-	-	1
Adultos que ingressaram no ensino superior “maiores de 23 anos”	-	-	1	-	1	2
Total	5	4	7	5	7	28
(%)	45,5	44,4	58,3	55,5	63,6	53,8

Fonte: Centro Novas Oportunidades do Médio Ave

Na caracterização genérica do perfil sócio-demográfico dos 52 adultos que iniciaram o processo destaca-se um ligeiro predomínio de sexo feminino com 28 sujeitos (53,8%) e 24 do sexo masculino (46,1%), estando previsto que os 6 adultos que ainda o continuam a frequentar o venham a concluir e a obter a respectiva certificação. Ao lado da estratificação por sexo, construíram-se 8 escalões etários, a saber, 18-24 anos, 25-29 anos, 30-34 anos, 35-39 anos, 40-44 anos, 45-49 anos, 50-54 anos e ≥ 55 anos, com as seguintes proporções respectivamente,

²³⁰ Dados relativos a Outubro de 2010.

²³¹ Dados relativos a Outubro de 2010.

5,7%, 5,7%, 26,9%, 21,1%, 9,6%, 23%, 1,9%, 5,7. A faixa etária predominante situa-se entre os 30 e os 49 anos (80,6%).

De acordo com o quadro seguinte, sobre as habilitações de ingresso no processo de RVCC NS, pode-se constatar que a maioria candidatou-se com o 9º ano de escolaridade (67,2%), tendo 7 (13,4%) dos 28 adultos obtido a certificação através da frequência de percursos EFA (1 dos sujeitos através de um Curso EFA e 6 do PRVCC NB).

Quadro 24 - Ingresso no processo de RVCC NS

	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D		Grupo E		Totais	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
PRVCC B3	-	-	1	11,1	3	25	-	-	2	22	6	11,5
Curso EFA B3	-	-	-	-	-	-	1	11,1	-	-	1	1,9
9º Ano	7	63,6	1	11,1	5	42	6	66,6	9	81,8	28	53,8
10º Ano	2	18,2	2	22,2	1	8	1	11,1	-	-	6	11,5
11º Ano	2	18,2	5	55,6	3	25	1	11,1	-	-	11	21,1

Fonte: Centro Novas Oportunidades do Médio Ave

Quanto ao local de residência, podemos falar numa população homogénea na medida em que só 5 dos adultos (9,6%) são oriundos de fora do concelho, residindo 23 na cidade (44,2%). A situação profissional vivida pelos inquiridos imediatamente antes da frequência do processo é caracterizada pelo predomínio de sujeitos empregados, quer seja trabalhadores por conta de outrem (80,7%), quer por conta própria (11,5%).

Dos quadros 22 e 23, podem-se extrair as seguintes ilações:

- (i) existe uma elevada percentagem de adultos que não concluem o processo;
- (ii) alguns decidiram enveredar pela frequência de outros processos educativos e formativos;

(iii) só em dois dos grupos é que a percentagem de interrupções, suspensões ou desistências foi inferior a 50%.

O elevado nível de abandono por parte dos adultos é concordante com a percentagem observada nos restantes grupos que iniciaram o processo de RVCC NS, desde a sua implementação no Centro. Conforme se pode constatar dos dados recolhidos a partir dos quadros e dos sumários dos diferentes grupos (apêndice VIII), a média do abandono situa-se nos 52%. Os motivos apresentados pelos adultos são os referenciados no quadro seguinte.

Quadro 25 - Razões apresentadas para a interrupção do processo de RVCC NS²³²

	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D		Grupo E		Totais
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Motivos pessoais	1	1	1	-	1	-	-	-	2	-	6
Motivos profissionais	-	-	-	1	-	-	1	-	1	1	4
Motivos educativos/formativos	1	1	-	-	2	-	-	-	1	-	5
Motivos pessoais e profissionais	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	3
Outros	-	-	-	2	1	1	4	-	2	-	10
Totais	2	3	1	3	4	3	5	-	6	1	28

Legenda: F (Feminino); M (Masculino). Percentagens: F 18 = 64,28%; M 10 = 35,71%

Fonte: Centro Novas Oportunidades do Médio Ave

As interrupções verificaram-se no início do processo e a maioria dos adultos entrou neste estado a partir da terceira ou quarta sessão, sendo 13 do sexo feminino (72,2%) e 5 do masculino (27,7%). Os motivos apresentados para a não conclusão do processo são de carácter pessoal (*e.g.* doença de familiar), profissional (*e.g.* mudança de local de trabalho, dificuldades em conciliar o trabalho com a frequência do processo), educativo (*e.g.* ingresso no ensino superior ou num Curso EFA), entre outros.

Outra das possíveis causas para o abandono do processo de RVCC, pode estar ligada ao preconceito que muitos dos adultos partilham e que muitas vezes é veiculada pelos *mass media* de

²³² Informação extraída dos dossiês dos grupos que constituíram o universo de estudo.

que se consegue obter uma certificação de nível secundário em pouquíssimo tempo. Como afirmou uma das profissionais de RVC entrevistadas:

“O adulto quando chega ao nosso Centro sabe que vai concluir o processo com bastante celeridade e pouquíssimos meses e que este vai ser... bastante fácil, acessível. Vem com a ideia que escreve as suas experiências de vida, a sua história de vida em poucas folhas e que isto basta para ter um certificado de nível secundário” [E(PRVC)A].

Outros dos aspectos salientados tem a ver com os adultos que frequentaram o PRVCC NB e que decidiram continuar o seu percurso formativo no processo de nível secundário, tendo como principal expectativa o referido anteriormente, pois, como nos foi dito pela outra profissional de RVC:

“[...] é que os adultos que vêm de RVCC básico também criam expectativas em termos do secundário porque acham que o processo vai ser semelhante, ou seja, vamos-lhes aplicar instrumentos, vão fazer aquilo e vão concluir, também, em três, quatro meses, o que não é bem assim” [E(PRVC)B].

4.2. Impacto do processo de RVCC de nível secundário

Com este estudo pretendemos dar conta do nosso grande objectivo que consiste em compreender a influência do PRVCC NS nas perspectivas de envolvimento em projectos educativos/formativos futuros, nos adultos activos que o frequentaram entre 2008 e 2009, no CNO do Médio Ave, através da informação recolhida junto quer de 18 sujeitos inquiridos que participaram nesse percurso educativo-formativo, quer de 6 entrevistas realizadas ao mesmo número de adultos respondentes ao inquérito, bem como de 3 entrevistas efectuadas às duas profissionais de RVC que dinamizaram os grupos do processo de RVCC NS dos adultos inquiridos e entrevistados, e à técnica de diagnóstico e encaminhamento do Centro.

Do lado dos adultos, procurou-se perceber, através de um inquérito e das entrevistas, os resultados da frequência deste processo na esfera profissional, formativa e pessoal. Assim, os resultados serão apresentados num conjunto de pontos, a saber: o perfil sócio-demográfico dos adultos inquiridos antes de iniciarem o PRVCC NS e após a sua certificação; as motivações para a realização do processo; as suas trajectórias profissionais e educativas/formativas; finalmente, a avaliação dos contributos e da utilidade do processo nas esferas pessoal, profissional e formativa do

ponto de vista subjectivo, isto é, da representação dos adultos inquiridos e entrevistados, bem como os projectos formativos futuros.

4.2.1. Perfil sócio-demográfico dos inquiridos

Os sujeitos que frequentaram, entre 2008 e 2009, o PRVCC NS em análise apresentam um perfil sócio-demográfico que se encontra compilado no quadro 25. A sua observação permite-nos proceder a uma caracterização genérica dos inquiridos, destacando-se uma procura por parte do processo de RVCC de nível secundário maioritariamente por uma população feminina, casada, com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos (77,7%), a residir no concelho de Guimarães.

Quadro 26 - Caracterização sócio-demográfica dos inquiridos

	Sujeitos	%
Sexo		
Masculino	8	44,4
Feminino	10	55,6
Total	18	100,0
Estado civil		
Solteiro(a)	1	5,6
Casado(a)	16	88,8
Viúvo(a)	1	5,6
Total	18	100,0
Idade		
30 a 39 anos	8	44,4
40 a 49 anos	6	33,3
50 a 59 anos	3	16,7
Não respondeu	1	5,6
Total	18	100,0
Concelho de residência		
Guimarães	16	88,8
Cabeceiras de Basto	1	5,6
Vizela	1	5,6
Total	18	100,0

Confrontando as informações deste estudo com outros já realizados a adultos que frequentaram o processo de RVCC de nível básico, verificamos que os resultados são similares. No inquérito realizado pelo CIDEAC (2004), predominavam as mulheres (55,8%) e os casados (72,4%). No que concerne à distribuição por faixas etárias, predominam as idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos (63,6%). No inquérito realizado por Joana Costa (2005), verificou-se um ligeiro predomínio do sexo masculino (53,9%), bem como dos casados e da faixa etária entre 20 e os 45 anos (75,4%). No estudo levado a cabo pela equipa coordenada por Parente (2007), sobre a avaliação de impactes da EFCA no Vale do Sousa, o predomínio feminino continua a persistir (61,6%), bem como o dos casados (70,7%) e da faixa etária entre os 26 e os 45 anos (75,8%). Finalmente, no estudo coordenado pelo professor Roberto Carneiro (2009c), verificou-se uma evolução para a masculinização entre os dados de 2008-2009. Enquanto na amostra de 2008 há um claro domínio das mulheres (73%), na composição de 2009, extraída da base de dados do SIGO, registou-se um reequilíbrio entre os géneros que quase transforma o desequilíbrio anterior numa composição muito próxima da realidade Nacional. Em relação à idade, ambas as amostras (2008 e 2009), coincidem na moda estatística na classe etária dos 35 aos 44 anos (*Ibid.*: 13-14).

4.2.2. Caracterização da situação dos inquiridos antes da frequência do PRVCC NS

A situação vivida pelos sujeitos imediatamente antes da frequência do processo e logo após a obtenção da respectiva qualificação/certificação é crucial para a avaliação do seu impacto nas diferentes esferas a serem analisadas; profissional, formativa e pessoal.

A população-alvo deste inquérito, maioritariamente nascida entre os anos 60 e 80 do século XX, hoje com idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos, não teve oportunidade de completar à altura o seu percurso de escolaridade obrigatório ou concluir o ensino secundário e, por isso, recorreram ao processo de RVCC de nível secundário de modo a ultrapassar a sua baixa qualificação escolar.

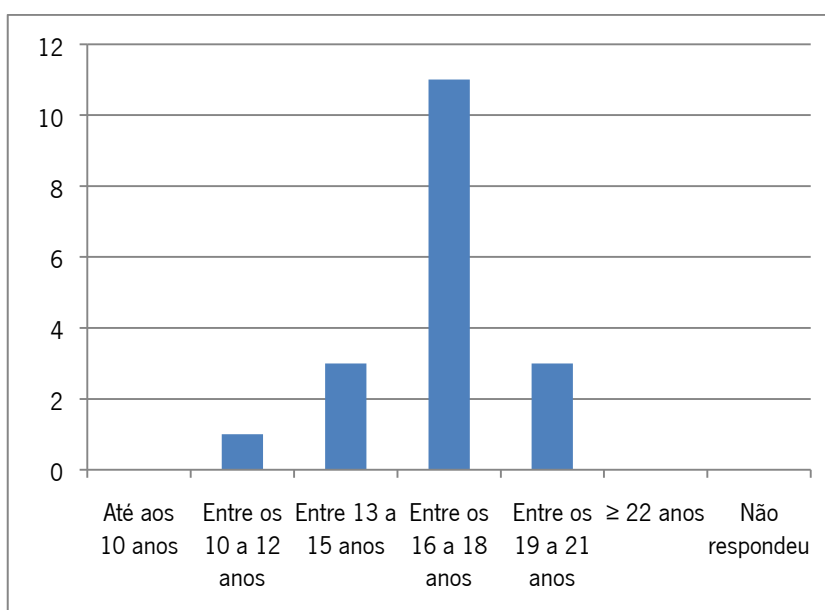
4.2.2.1. Trajectória educativa e formativa

A trajectória educativa e formativa dos inquiridos, é um dos factores que permite, entre outros, perceber a opção pela frequência do processo de RVCC e não por outra modalidade de EFA (cursos EFA, ensino recorrente módulos ou ingresso no ensino superior para maiores de 23 anos). O seu percurso de aprendizagem formal anterior é analisado a partir da idade em que interromperam os seus estudos escolares, bem como o nível de escolaridade detido.

4.2.2.1.1. As vicissitudes do percurso escolar inicial: o regresso à “escola” de públicos com percursos escolares interrompidos

Constata-se, da observação do gráfico 3, que os inquiridos abandonaram a ensino formal maioritariamente entre os 16 e os 18 anos (61,1%). Este facto, cruzado com o abandono antes dos 16 anos de 4 dos sujeitos, corresponde à idade de transição para o mercado de trabalho, permite concluir que este afastamento da escola se deveu ao início da sua vida profissional.

Gráfico 3 - Idade de abandono/interrupção dos estudos



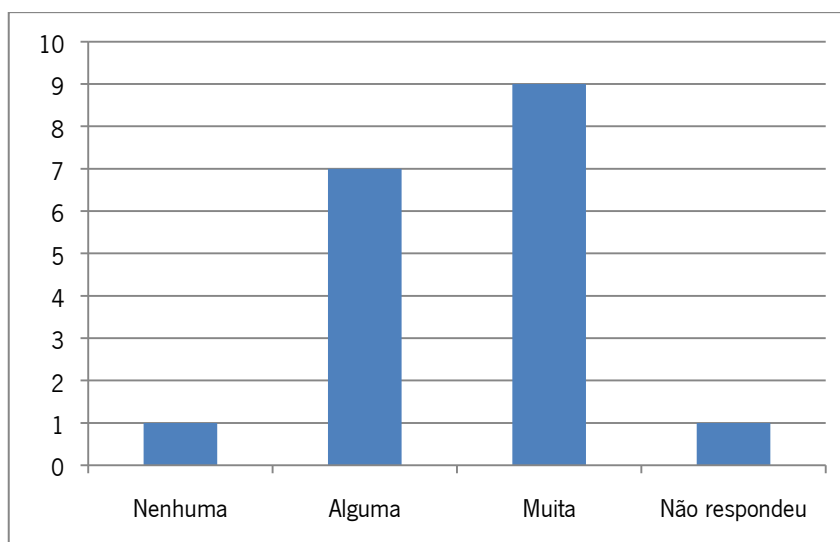
De facto, analisando o quadro 26, constata-se que a opção pelo processo de RVCC de nível secundário é realizada maioritariamente por sujeitos que já possuem o 3º ciclo do ensino básico e que já tinham iniciado o seu percurso académico no ensino secundário (66,6%).

Quadro 27 - Nível de escolaridade detido antes da frequência do PRVCC NS

Níveis de escolaridade	Sujeitos	%
Inferior ao 9º ano	3	16,6
9º ano incompleto	3	16,6
9º ano completo	3	16,6
10º ano incompleto	1	5,6
10º ano completo	0	0
11º ano incompleto	5	27,8
11º ano completo	1	5,6
12º ano incompleto	1	5,6
Não respondeu	1	5,6
Total	18	100

Embora 55,5% (10) dos inquiridos se avaliassem como alunos médios e 38,8% (7) como bons, e a importância atribuída à escola na altura em que a decidiram abandonar e/ou interromper os estudos fosse elevada para 50% dos inquiridos e o segundo contingente lhe atribuísse algum relevo (38,8%), conforme podemos constatar do gráfico 4, isso não foi impeditivo da concretização desse afastamento, o que mostra que o apelo e as condições propiciadas pelo mercado de trabalho eram mais fortes.

Gráfico 4 - Importância atribuída aos estudos e à escola²³³

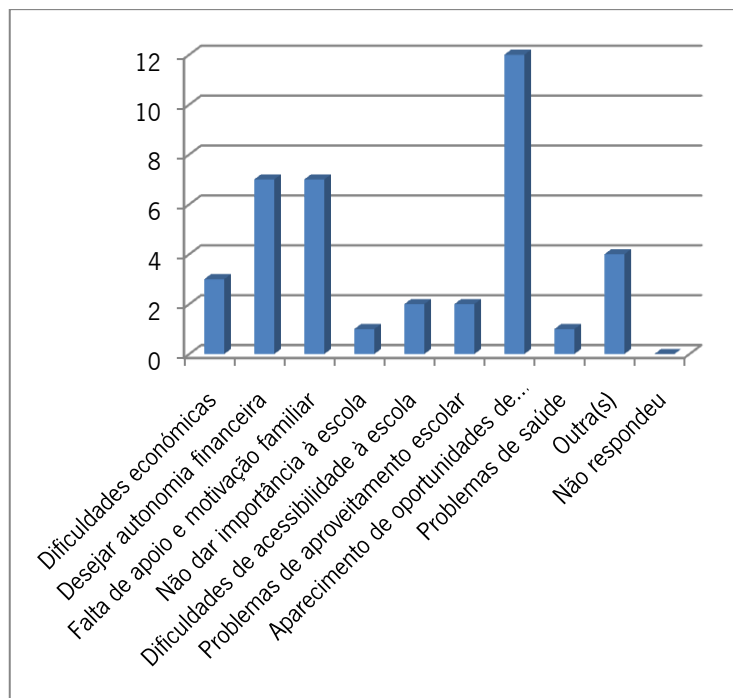


4.2.2.1.2. As causas para o deixar de estudar/porque se interrompem os estudos

Ao nível dos inquiridos, quando questionados sobre as razões que os levaram a deixar de estudar, conforme se pode observar no gráfico 5, 66,6% dos sujeitos (12) referiram o aparecimento de oportunidades de trabalho, 38,8% o desejo de autonomia financeira e com a mesma percentagem a falta de apoio e motivação familiar. As dificuldades económicas foram apontadas por 3 dos sujeitos (16,6%) e as dificuldades de acessibilidade à escola e os problemas de aproveitamento escolar, foram ambos assinalados por dois dos sujeitos, isto é, 11,1% para cada um destes itens. Outras das razões assinaladas em forma de resposta aberta por alguns dos respondentes foram: “a escola, nos seus moldes, deixou de corresponder às minhas necessidades específicas” [I(ADO)6]; “na altura achava que para trabalhar no comércio não necessitava de ter obrigatoriamente o 12º ano, por isso concluí o 9º ano” [I(ADO)18]; “Ajudar a minha mãe (viúva)” [I(ADO)7]; “situação familiar” [I(ADO)15].

²³³ Nesta questão os inquiridos podiam optar por mais do que uma possibilidade.

Gráfico 5 - Razões que levaram os inquiridos a deixar de estudar²³⁴



Os motivos apresentados nas entrevistas para o abandono/interrupção dos estudos podem ser incluídos em dois tipos de categorias ou valores, os de ordem económica e os de ordem social e cultural. Sobre o motivo mais focado, o qual se prende com as dificuldades económicas/financeiras das famílias ou por opção pessoal dos próprios, alguns dos informante referiram que:

“(...) o principal motivo foi mesmo as dificuldades económicas que os meus pais tinham na ocasião. (...) Éramos três irmãos, portanto, sou o mais velho, não havia possibilidade de andarmos todos a estudar. Tive que começar cedo a contribuir para, digamos, o orçamento familiar” [E(ADO)1].

“(...) trabalhar era ter alguma independência económica (...) poder fazer algumas coisas que gostava de fazer, em particular as relacionadas com aquela fase da vida. Naquela idade para mim era mais que importante ter acesso às várias ofertas, culturais, desportivas e de entretenimento, que estudar” [E(ADO)4].

“O que me levou a interromper os estudos foi a necessidade de ter de ajudar a minha mãe financeiramente porque era viúva. Na altura éramos três irmãos ainda solteiros. E sentia que tinha mesmo necessidade ainda que ela me incentivasse a não o fazer” [E(ADO)6].

²³⁴ Nesta questão os inquiridos podiam optar por mais do que uma possibilidade.

No que respeita aos valores de ordem social e cultural, uma das entrevistadas realçou o seguinte:

“Naquela altura a minha família era muito tradicional e achava que as mulheres só precisavam de saber cozinhar, cuidar dos futuros maridos, dos irmãos e costurar. (...) E eu queria ser juíza, que era uma coisa que agora com a distância no tempo entendo que assustou o meu pai que era uma figura muito conservadora” [E(ADO)2].

No estudo realizado por Costa (2005: 214), as dificuldades económicas e a opção por ir trabalhar mais cedo abarcaram, respectivamente, 151 (29,6%) e 99 (19,4%) dos sujeitos. Segue-se o desejo de obter autonomia financeira, referida por 12,7% dos inquiridos, e o não dar importância à escola, assinalada por 55 dos sujeitos (10,78%).

Sobre a percepção dos inquiridos quanto às dificuldades sentidas/não sentidas na escola, 68,4% dos sujeitos (13) referiram não ter sentido qualquer dificuldade, 10,5% (2) consideraram ter sentido dificuldades, tendo uma percentagem semelhante referido outras razões. Um dos inquiridos referiu ter sentido dificuldades de relacionamento com os professores enquanto outro destacou ter sentido dificuldades de adaptação à escola.

Quadro 28 - Dificuldades sentidas/não sentidas na escola²³⁵

	Sujeitos	%
Senti dificuldades de aprendizagem	2	10,5%
Senti dificuldades de relacionamento com os colegas	0	0%
Senti dificuldades de relacionamento com os professores	1	5,3%
Senti dificuldades de adaptação à escola	1	5,3%
Não senti dificuldades	13	68,4%
Outra(s)	2	10,5%
Não respondeu	0	0%
Total	19	100

²³⁵ Nesta questão os inquiridos podiam optar por mais do que uma possibilidade.

A tensão verificada entre o gosto/facilidade pelos estudos e a falta de motivação / (des)motivação, e consequente necessidade de regressar/reencontrar a escola à noite é expressa desta forma pelos entrevistados:

“(…) de alguma forma consegui passar de ano com certa facilidade. As maiores dificuldades prenderam-se com o facto de, depois de ter concluído o 7º ano durante o dia, ter tido um interregno de dois anos e só depois disso voltei a estudar (…) à noite, e aí tinha algumas dificuldades, trabalhava um bocadinho longe, chegava tarde às aulas e estudar era completamente impossível” [E(ADO)1].

“Quando era jovem não senti dificuldade nenhuma porque adorava estudar. Não foi por opção minha que deixei de estudar, foi por opção familiar” [E(ADO)2].

“O meu percurso escolar inicial foi um bocado (…) complicado, nestes termos: eu sempre me considerei um bom aluno e com facilidade de me adaptar (...), curioso e com interesse em aprender. Mas esbarrei sempre com alguns professores que me cortaram um bocado, sei lá, a minha vontade de aprender e que me impediram de ir mais longe” [E(ADO)4].

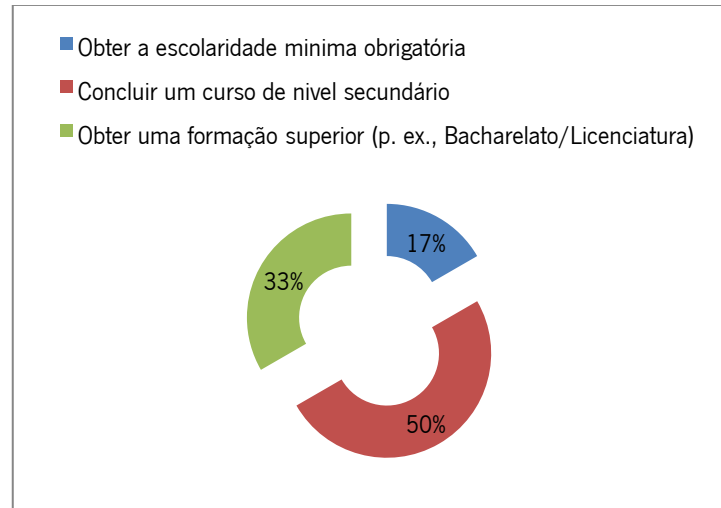
“Chegou uma dada altura, andava eu no 10º ano e senti que a escola com o formato que tinha não era para mim. [E(ADO)5].

Os testemunhos apresentados atestam que estes adultos, tal como muitos outros jovens, num período crucial das suas vidas se viram obrigados a abandonar precocemente a Escola pela necessidade de se integrarem no mundo do trabalho, sem nunca terem tido a oportunidade de ver reconhecidas as competências que adquiriram pela experiência e pela prática de uma determinada actividade ao longo da vida. Outros a abandonaram pelo mesmo motivo referenciado pelo último entrevistado, ou seja, por nela não reconhecerem respostas adequadas aos seus projectos de vida, entre outras situações (cf. CEC, 2009).

4.2.2.1.3. A não conclusão do “secundário” como um entrave na vida

No atinente ao projecto escolar idealizado na altura do seu abandono/interrupção dos estudos, a leitura do gráfico 6, permite-nos apurar que 50% dos inquiridos (9) pretendia concluir um curso de nível secundário, seguindo-se 33,3% (6) que desejavam obter uma formação superior, 12,7 dos adultos (3) queriam obter a escolaridade mínima obrigatória.

Gráfico 6 - Projecto escolar idealizado enquanto aluno²³⁶



A percepção de que a falta de uma qualificação ao nível do ensino secundário constitui um escolho nos anseios/ambições dos adultos, reflectiu-se tanto a nível profissional (falta de: escolaridade; formação; habilitações...) como a nível pessoal (desenvolvimento; cultura geral; escolaridade; conhecimentos...). A este respeito os entrevistados salientaram essa ausência deste modo:

“(…) mas o 12º ano aos 20 anos tinha impacto no tipo de trabalho que conseguíamos arranjar, certamente (...)” [E(ADO)1].

“Sinto que não tenho o mesmo arcaboço, não tenho o mesmo conteúdo de cultura geral que tem uma pessoa que estudou realmente [E(ADO)2].

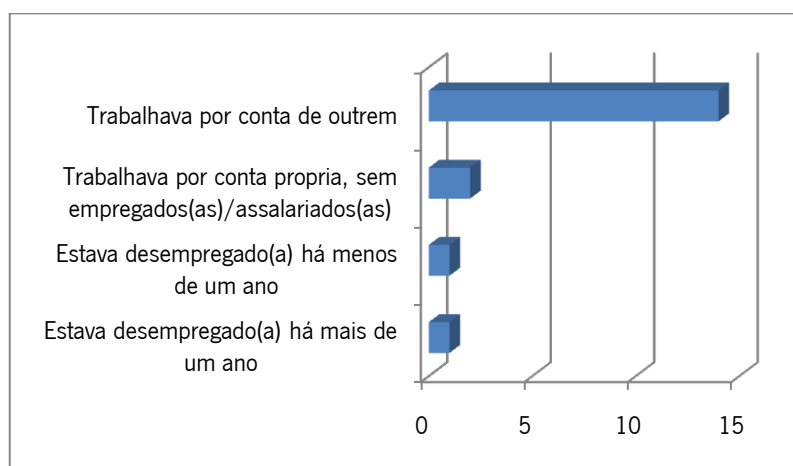
“Quando eu tinha de concorrer a qualquer coisa em que estivesse em causa as habilitações, portanto, ficava sempre limitado, porque não tinha habilitações para concorrer a esse tipo de trabalhos que pretendia” [E(ADO)4].

²³⁶ Nesta questão os inquiridos podiam optar por mais do que uma possibilidade.

4.2.2.2. Trajectória profissional: a experiência profissional como manancial de aprendizagem e aquisição de competências

A situação profissional vivida pelos inquiridos imediatamente antes da frequência do processo de RVCC NS é caracterizada, tal como se pode comprovar pelo gráfico 7, por uma maioria dos sujeitos inseridos no mercado de trabalho e a laborarem por conta de outrem (77,7%), seguindo-se 11,1% dos sujeitos (2) que trabalhavam por conta própria, sem empregados(as) e assalariados(as). Só um dos adultos (5,6%) afirmou estar desempregado há mais de um ano. Entre as várias profissões assinaladas predominavam as abrangidas pelo comércio e serviços.

Gráfico 7 - Situação perante o trabalho antes da inscrição no CNO

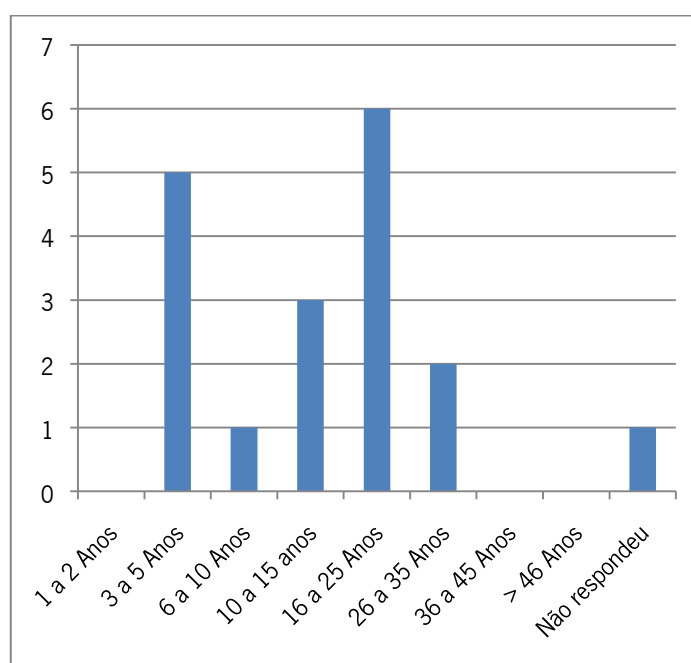


O gráfico 8 aborda o período de tempo em que os adultos desempenham a profissão referenciada, destacando-se que 66,6% (12) dos inquiridos já a exerce há mais de 6 anos, enquanto que 27,8% (5) a exerce num período de tempo compreendido entre os 3 e 5 anos. Um dos inquiridos não respondeu à questão. O concelho onde exercem a sua actividade é semelhante à apresentada para o local de residência, com a excepção de um adulto desempregado que vive no concelho de Guimarães.

No tocante à situação perante o emprego, 72,2% (13) dos sujeitos afirmaram serem efectivos nos quadros, isto é, possuírem um contrato de trabalho sem termo, 11,1% (2) responderam terem um contrato a prazo, tendo a mesma percentagem não respondido. O sujeito

em situação de desemprego afirmou não ser beneficiário do subsídio de desemprego no momento antes da inscrição no CNO, que se encontrava sem trabalho há mais de 3 anos, que procurava emprego de forma activa e que exerceu o último emprego na indústria transformadora.

Gráfico 8 - Anos de desempenho da profissão



No que respeita aos projectos (formativos, profissionais e pessoais) dos sujeitos inquiridos para o futuro, no momento imediatamente antes de iniciarem o processo de RVCC NS, só 8 dos inquiridos revelaram ter projectos educativos e formativos futuros (tendo 5 afirmado em simultâneo ter projectos profissionais e formativos). Oito dos sujeitos não assinalaram qualquer projecto formativo. Concluir o “12º ano/secundário” foi a intenção manifestada por 22,2% dos adultos (4). A “progressão na carreira” foi salientada por 2 dos inquiridos (11,1%).

Sobre os projectos dos adultos inquiridos antes de iniciarem o processo de RVCC de nível básico, a investigação de Joana Costa (2005: 219), conclui, entre outras respostas, que 19,10% pretendiam aumentar as suas habilitações literárias, 18,54% ambicionavam vir a frequentar um curso de formação profissional, 8,43% revelaram pretender mudar de profissão, 7,87% ansiavam

adquirir mais conhecimentos, 7,58% aspiravam a uma valorização pessoal e profissional e 7,30% almejavam adquirir mais estabilidade no emprego.

Consideramos, a partir da análise das entrevistas, que o percurso profissional vivenciado pelos adultos pode ser um dos elementos que contribui para a sua necessidade de mudança/evolução. A relevância das aprendizagens adquiridas ao longo da vida ligadas à profissionalidade, a satisfação e o reconhecimento profissional foram consideradas uma mais-valia para a procura de mais habilitações e consequente realização do processo de RVCC de nível secundário. Eis alguns dos contributos referenciados pelos entrevistados:

“A minha experiência profissional foi iniciada (...) bastante cedo. (...) o rigor, a responsabilidade, foram algumas das coisas [aprendizagens importantes] que fui aprendendo desde cedo” [E(ADO)4].

“(...) analisando a minha carreira toda, tudo o que aprendi, o respeito pelas hierarquias e pelo outro, acho que essa base me foi dada aos catorze anos” [E(ADO)2].

“O relacionamento com as pessoas desde muito novo. (...) Eu acho que foi essa a principal [aprendizagem], a responsabilidade, o orgulho de ter de gerir alguma coisa” [E(ADO)3].

“Eu considero importante, especialmente as novas tecnologias e o contacto com diferentes realidades. Para mim foi muito importante conhecer, por exemplo, como é que se processa a indústria automóvel, como é que se construía um automóvel. (...) em termos de reconhecimento profissional sempre fui muito valorizado” [E(ADO)4].

“Possivelmente o contacto com outras pessoas. Tanto a nível interno na empresa como a nível externo, tive oportunidade de lidar com pessoas de muitos países (...) é que me trouxe realmente imensas aprendizagens” [E(ADO)5].

“Eu iniciei a minha experiência profissional muito cedo. (...) Gosto de estar sempre actualizada” [E(ADO)6].

Como se pode constatar pelos excertos transcritos, a relevância das aprendizagens adquiridas está ligada a factores intrínsecos (responsabilidade; confiança; orgulho; atitude ...), interpessoais (relacionamento; contacto; respeito ...) e extrínsecos (profissionalismo; executar tarefas; novas tecnologias ...), os quais interligados impulsionam os indivíduos para a demanda de mais conhecimento, formação e qualificação.

4.2.2.3. Motivações para a frequência do processo de RVCC: o reconhecimento e valorização/validação dos adquiridos experienciais

Entre as razões apontadas para a frequência do PRVCC NS, os inquiridos demonstraram uma incidência relevante nas razões associadas ao enriquecimento pessoal e à preocupação com a elevação do nível de escolaridade através da valorização e reconhecimento das aprendizagens adquiridas. A razão mais apontada pelos inquiridos foi *para se sentir realizado pessoalmente*, seguida da justificação *para melhorar o nível de escolaridade*. Em terceiro lugar, destacaram com o mesmo número de respostas a necessidade de *actualizar e melhorar os conhecimentos que já detinha* e *valorizar e reconhecer as suas competências*. É de salientar que todos os sujeitos assinalaram três das opções previstas.

Quadro 29 - Razões para a frequência/realização do processo de RVCC NS²³⁷

	Sujeitos	%
Para ter oportunidade de se conhecer melhor a si próprio(a)	2	3,6%
Para se sentir realizado(a) pessoalmente	14	25%
Para compreender melhor o mundo e a sociedade	1	1,8%
Para actualizar e melhorar os conhecimentos que já detinha	8	14,2%
Para valorizar e reconhecer as suas competências	7	12,5%
Para poder ajudar os(as) filhos(as) na escola	0	0%
Para melhorar o nível de escolaridade	12	21,4%
Para prosseguir estudos no ensino superior	3	5,4%
Para ser reconhecido(a) pelos familiares/amigos(as)	2	3,6%
Para conseguir encontra um emprego melhor	2	3,6%
Para ter um aumento salarial	2	3,6%
Para acompanhar a evolução da empresa	1	1,8%
Para conseguir uma promoção na carreira	1	1,8%
Outros motivos	1	1,8%
Não respondeu	0	0%
Total	56	100%

²³⁷ Nesta questão os inquiridos podiam optar por mais do que uma possibilidade.

Os dados recolhidos permitem-nos concluir, deste modo, que o objectivo da realização pessoal (apontado por 14 inquiridos, 25%) orientado para a melhoria do nível de escolaridade (12 inquiridos [21,4%]), a actualização e melhoria dos conhecimentos já adquiridos (com 8 respostas [14,2%]) e a valorização e o reconhecimento de competências (assinada por 12,5% dos sujeitos) é o grande propulsor da frequência do processo. Neste sentido, percebe-se que seja por iniciativa própria que a decisão tenha sido tomada (apontada por 16 dos sujeitos [88,8%]). Um dos inquiridos referiu que a sua tomada de decisão foi por conselho da empresa/organização onde trabalhava e outro por conselho da família ou amigos.

Os excertos extraídos das entrevistas permitem-nos reforçar a elencagem de motivos apontados nos inquiridos. As razões apresentadas pelos informantes foram as seguintes:

“(...) para mim encaixo-me perfeitamente na parte da valorização pessoal (...) eu acredito que as pessoas que estão a fazer o secundário (...) creio que muitos deles devem ter uma situação profissional já estabilizada. (...) o que os move mais é mesmo a satisfação pessoal ou uma valorização pessoal de verem as suas habilitações aumentadas” [E(ADO)1].

“Foi testar o meu currículo profissional, ver se era compatível com, se conseguia fazer a qualificação. (...) a nível profissional em nada me contribui o RVCC” [E(ADO)2].

“(...) já pouco me faltava para ter o 12º ano, se calhar, seria uma forma de o conseguir. (...) eu acho que faz bem ao ego nós sabermos que o conseguimos” [E(ADO)3].

“Porque precisava de completar um processo de formação, de conhecimento e isso ajudou-me a concretizar esse processo, esse desejo. (...) A minha experiência é uma síntese das duas. Ou seja, eu considero que é importante a nível pessoal e a nível profissional a formação das pessoas, mas acho que na maior parte dos casos, são pessoas que já têm alguma estabilidade profissional. (...) o aspecto pessoal é mais relevante” [E(ADO)4].

“Eu acho que são as duas coisas juntas [pessoais e profissionais]. (...) sinto-me mais confiante e já tenho mais auto-estima. (...) já me sinto mais confiante num diálogo. A nível profissional (...) espero progredir na carreira” [E(ADO)5].

Quando questionadas sobre quais costumam ser as razões/motivações apresentadas pelos adultos para a sua inscrição no Centro, a técnica de diagnóstico e encaminhamento salientou o seguinte:

“(...) acredito que muitos deles, a grande maioria (...) venha por motivação pessoal (...). Agora a grande parte vem, se calhar, para fazer face à conjuntura actual: desemprego, crise, querem mudar

de emprego, porque querem uma coisa melhor. Muitos (...) são jovens (...) que deixaram a escola, na altura, porque se sentiam completamente desenquadrados do sistema e fora do modelo escolar (...) vêm agora procurar mais escolaridade para melhor e mais emprego” [E(TDE)].

Das informações recolhidas dos inquéritos e das entrevistas, podemos assinalar que a realização pessoal, embora não tenha sido referida de modo explícito por todos, se evidencia como um elemento transversal, nomeadamente, traduzida em necessidade de auto-afirmação e auto-estima.

Se confrontarmos esta informação com os resultados obtidos pelo estudo levado a cabo pelo CIDEF (2004:31), sobre as motivações apresentadas pelos adultos certificados pelo PRVCC NB, verificamos que a razão mais frequentemente apontada é, tal como na investigação por nós efectuada, “o desejo de realização/valorização pessoal (20%)”. Pelo contrário, não se verificou consonância com as duas outras razões que se apuraram a seguir, ou seja, a “melhoria da empregabilidade (17,6%) e pela progressão na carreira (17%)” (*Idem*, 2004). No nível secundário, os factores *melhoria do nível de escolaridade, valorização, reconhecimento das competências e actualizar e melhorar os conhecimentos que já detinha*, revelam uma elevada importância como elementos motivadores para a decisão de frequência do PRVCC NS.

Os resultados são mais homogéneos quando acareados com o estudo realizado na Região do Vale de Sousa sobre a EFCA, em que as razões apontadas para a realização do processo de RVCC, demonstraram uma incidência relevante nas motivações a seguir apontadas e ordenadas por ordem de preferência. A razão mais apontada foi a de “melhorar o nível de escolaridade” com 74,8%, seguida da justificação “porque queria aprender mais” com 67,2%, o desejo de “poder frequentar outras acções de formação no futuro” com 57,1% e, por fim, a quarta opção recaiu na necessidade de “valorizar e reconhecer as suas competências” com 56,3% (cf. Parente, 2007: 19-20). O enriquecimento/realização pessoal e as motivações associadas à necessidade da aquisição e incremento das formações formais no futuro são traços que se evidenciam nos resultados destes estudos.

No estudo de Costa (2005: 222), os principais motivos que mobilizaram as pessoas à frequência do PRVCC NB foram: a progressão na carreira profissional (27,7%); a realização pessoal

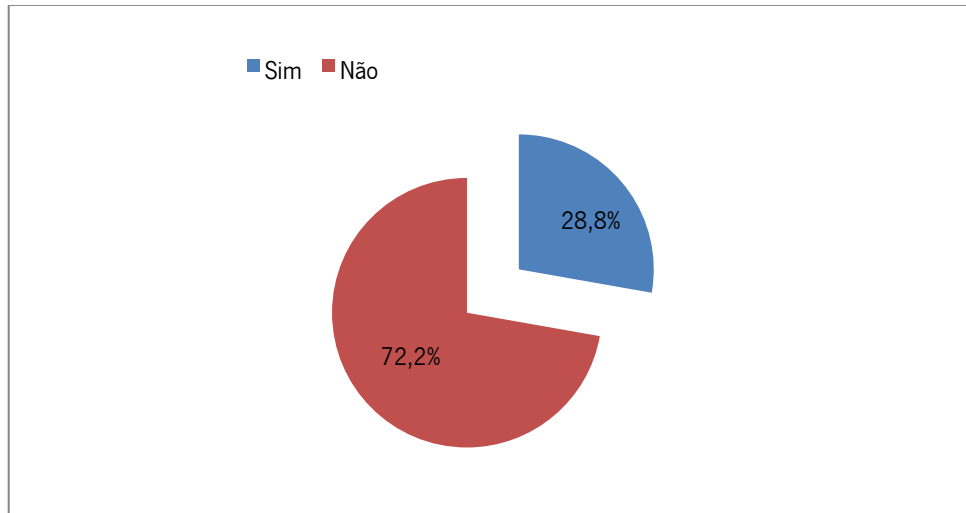
(16,03%); o acesso a cursos ou acções de formação (12,59%); a progressão nos estudos (11,90%); saber o valor das aprendizagens efectuadas (9,31%); a mudança de emprego (8,45%); a inserção no mercado de trabalho (7,59%); a aquisição de mais conhecimentos. Da comparação entre os dois estudos, o nosso ao PRVCC NS e este ao de nível básico, constatamos que as motivações para o processo são diferentes. Os adultos que procuram o nível secundário, como o referido anteriormente, destacaram a realização pessoal, a elevação do nível de escolaridade, a aquisição de conhecimento e o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida, pela ordem descrita. Pelo contrário, os adultos que frequentaram o processo de nível básico apontaram a progressão na carreira como o elemento mais motivador, o que foi apontado apenas por um dos inquiridos do nível secundário. A realização pessoal aparece em segundo lugar nas preferências dos inquiridos no básico e a actualização dos conhecimentos aparece como a sétima preferência, quando para os do secundário foi a terceira opção.

4.2.2.4. Contributos da certificação na situação profissional e no projecto educativo-formativo futuro

O impacto da participação no processo RVCC NS pode, desde logo, ser avaliado pela situação profissional após a frequência do mesmo, na medida em que nos permite perceber os seus contributos na alteração, ou não, dessa situação.

Em relação à situação descrita sobre o antes do início do processo, só o adulto que afirmou estar desempregado alterou a sua situação, na medida em que afirmou estar a trabalhar como trabalhador independente ou profissional liberal. Todos os sujeitos revelaram ter mantido a mesma profissão e só 5 dos inquiridos declararam (28,8%) ter sentido alguma mudança na sua vida profissional após a obtenção da certificação como se pode depreender do gráfico 9, que a seguir se apresenta:

Gráfico 9 - Mudanças introduzidas na vida profissional após a certificação



Entre as mudanças indicadas pelos inquiridos podemos referir: “necessidade de aprofundar os conhecimentos informáticos” (I[ADO]1); “como estou por contrato a termo certo, esta formação pode ajudar-me no futuro” (I[ADO]7); “subir a nível profissional” (I[ADO]14); “poder concorrer para obter a categoria que pretendo” (I[ADO]17); “o desejo de poder frequentar cursos de especialização na minha área de trabalho, a decoração” (I[ADO]18).

Reconhecemos que os dados do nosso inquérito dificilmente se poderão comparar com as informações extraídas dos estudos realizados anteriormente aos adultos certificados pelo processo de RVCC NB, no tocante à situação profissional, mas segundo o estudo realizado pelo CIDEA (2004: 52), quando os inquiridos foram questionados sobre a possibilidade de subida na carreira as conclusões obtidas revelaram que:

“(…) 20% dos adultos que exerciam uma actividade por conta de outrem e que consideravam, no momento da inscrição no processo de RVCC, que essa possibilidade não existia, mudaram de opinião seis meses após a certificação. Ora, a situação oposta, ou seja, os adultos que consideravam à partida que existia uma possibilidade de subida na carreira e que, seis meses após a certificação, já não têm essa opinião, é de apenas 2,5%. Deste modo, *a certificação de competências ao nível escolar parece estar a contribuir para a criação de expectativas em termos de progressão na carreira*” (itálico no original).

No estudo de Costa (2005: 227), a maioria dos sujeitos afirmou que a certificação não introduziu qualquer mudança no seu trajecto profissional. Quanto aos efeitos produzidos pelo processo, 44,12% referiram ter progredido, 18,14% obtiveram um aumento salarial, 12,75% mudaram de emprego e 10,78% inseriram-se no mercado de trabalho.

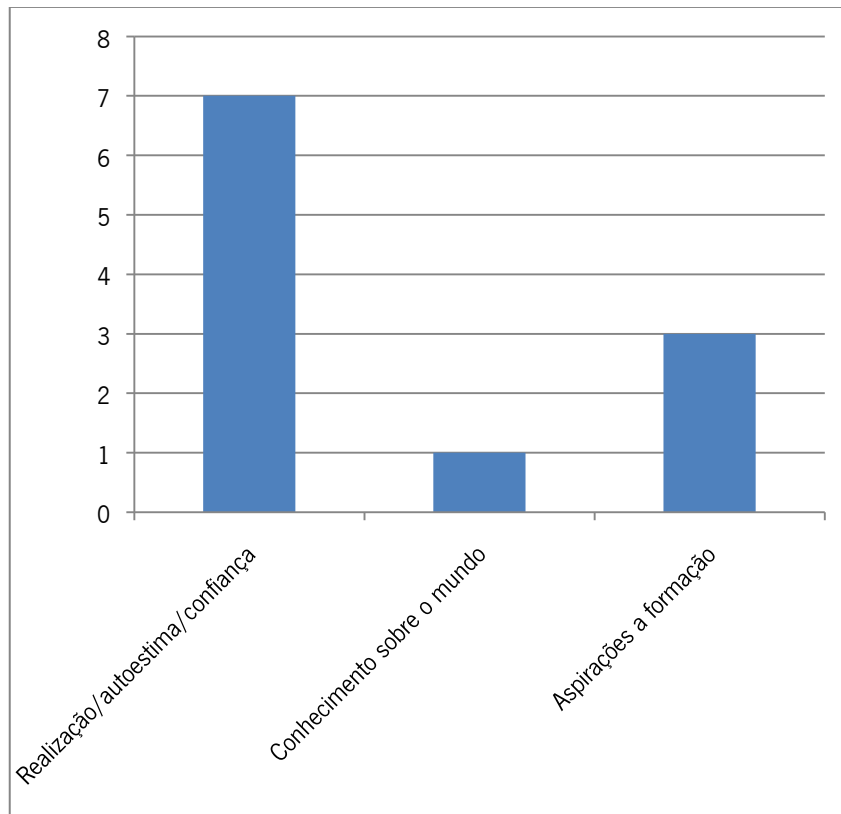
Por seu lado, na investigação sobre frequência dos processos EFCA no Vale do Sousa, coordenada por Parente (2007), concluiu-se existir “uma ausência de valorização destas acções no mercado de trabalho”. A conclusão genérica a que chegaram é a da existência de um

“(…) fraco impacte dos processos EFCA nas situações profissionais dos inquiridos, mesmo quando se dispõem ou são constringidos a mudar de emprego, o que assenta em práticas de gestão dos RH duplamente resistentes: por um lado, à não valorização do capital de saberes e competências acumuladas por aprendizagem informal resultante da experiência profissional já longa dos inquiridos, uma vez que iniciaram cedo a sua vida activa; por outro, ao não reconhecimento dos saberes adquiridos por via da aprendizagem formal dos cursos EFA e processos de RVCC” (*Ibid.*: 15-16, Capítulo 3).

Os resultados obtidos pelo estudo realizado sobre a Iniciativa Novas Oportunidades pela equipa de Roberto Carneiro (2009c: 55), que englobou os dois níveis do processo de RVCC, quanto às consequências laborais de quem os frequentou, vieram corroborar os dados obtidos pelas pesquisas anteriores. O estudo concluiu que os vários tipos de reflexos laborais que se poderiam ter apurado na Iniciativa tiveram valores reduzidos. Verificou-se alguma diferenciação em relação aos dados de 2008. Quanto aos valores absolutos de 2009, a “principal marca é que a única opção com a expressão é que nada se verificou no ambiente laboral” (Carneiro, 2009). Mais de 70% dos inquiridos afirmaram não ter havido alterações e a resposta aos outros tópicos ficou sempre abaixo dos 10%. Por ordem decrescente de percentagem, seguiram-se os restantes itens: aumentaram as minhas responsabilidades; novo emprego (mais adequados às habilitações); maior capacidade para procurar outros empregos; aumento salarial; deixei de estar desempregado; acesso a funções de chefia.

Sobre as possíveis mudanças introduzidas na vida pessoal após a certificação obtida no processo de RVCC NS, verificou-se uma distribuição equitativa entre o sim e do não, 50% para cada uma das opções.

Gráfico 10 - Principais mudanças na vida pessoal após a certificação obtida



Da análise do gráfico supra, podemos concluir que este processo de tomada de consciência dos adquiridos experienciais produziu, nos 9 adultos que reconheceram existirem mudanças a nível pessoal²³⁸, as suas maiores implicações na realização/autoestima/ confiança dos adultos (7 referências), seguindo-se as aspirações à formação (3 referências) e, finalmente, com uma referência, o conhecimento sobre o mundo.

Se compararmos os dados quanto às razões apontadas para a frequência/realização do processo de RVCC NS, em que o motivo mais referenciado (por 14 dos adultos) para a entrada em processo foi o desejo de se realizar pessoalmente (cf. quadro 28), com os resultados da questão sobre as mudanças introduzidas na vida pessoal, podemos concluir que as expectativas não se confirmaram para 5 dos inquiridos.

²³⁸ Nesta resposta aberta os adultos poderiam referir mais do que uma mudança introduzida na sua vida pessoal após a obtenção da certificação do "secundário".

É pelas informações extraídas das entrevistas que melhor se pode elucidar os efeitos no plano pessoal, profissional e social. Estas permitem-nos reforçar as ideias anteriormente apresentadas:

“A nível pessoal não posso dizer que haja uma evolução pela via da certificação. (...) a principal convicção foi pessoal. (...) senti-me realizado e fiquei feliz (...). Por isso me esforcei durante esse processo” [E(ADO)1].

“A nível pessoal foi melhor (...). Consegui vencer aquele desafio e tenho o 12º ano” [E(ADO)2].

“A nível profissional não existiram (...). A nível pessoal (...) houve temas que eu nunca tinha abordado e que agora estou mais desperto para eles. (...) Socialmente, para já, ainda não faço mais do que aquilo que fazia (...) estou a ajudar os outros” [E(ADO)3].

“Eu acho que os impactos que ocorreram foram acima de tudo a nível pessoal. (...) é onde eu acho que me enriqueci mais, que fiquei mais completo. (...) Acho que o facto de evoluir cultural e socialmente, também estou mais integrado, porque ajuda as pessoas socialmente a estarem melhor” [E(ADO)4].

Por terem realizado o processo de RVCC NS, alguns dos adultos referiram que sentem mais capazes em algumas áreas, por exemplo, ao nível da informática, da escrita e da língua estrangeira.

Em relação à pesquisa produzida pelo CIDEC (2004: 32), aos adultos que frequentaram o processo de RVCC NB, o resultado obtido na questão sobre o impacto do processo de certificação em dimensões pessoais de carácter subjectivo, foi que “cerca de 53% e 39% dos adultos inquiridos que desenvolveram o respectivo questionário afirmaram que o processo de RVCC teve um contributo, respectivamente, «muito importante» e «importante» para o reforço da auto-estima e da auto-valorização”. Este aumento nas dimensões pessoais também foi salientado no estudo de Costa (2005: 225), quando afirma que “os adultos ao adquirirem mais auto-confiança sentem-se mais capazes de se proporem a novos desafios”.

Na avaliação dos principais contributos dos processos EFCA, o estudo realizado por Parente (2007), verificou que as maiores mudanças ocorreram na esfera pessoal, “no que diz respeito ao reforço do capital dos saberes do sujeito” (*Id. Ibid.*: 31, Capítulo 3). É no reforço do auto-conceito, particularmente ao nível da imagem de si, ou seja, nas dimensões do auto-conhecimento e da auto-estima, que os processos EFCA se configuram como um meio:

“(...) para poder frequentar outras acções de formação, actualizar e melhorar os conhecimentos que já detinha, valorizar e reconhecer as suas competências, descobrir se tinha competências úteis para a vida, ganhar confiança e autonomia e ainda conseguir lidar com a informática, que reúnem consenso por aproximadamente metade dos sujeitos” (Parente, 2007, 31, Capítulo 3, itálicos no original).

Este estudo mostra, igualmente, que os processos EFCA são altamente eficazes nas seguintes dimensões da imagem de si:

“(...) auto-estima e auto-valorização, no que se refere ao acréscimo de auto-confiança, ao sentimento de progressão, ao orgulho no que aprendeu e à preparação para a mudança; interacção social, ao salientarem o acréscimo da capacidade de compreensão, comunicação e relacionamento; participação e exercício dos direitos de cidadania, ao mencionarem a capacidade de participação nos assuntos de que precisam, de exercício dos direitos, deveres e obrigações, bem como alargamento da visão do mundo; sentimentos de pertença, quando se afirmam como iguais, por via dos níveis de escolaridade detidos, aos colegas de trabalho, familiares e amigos” (Parente, 2007: 31-32).

Por seu lado, o estudo dinamizado pela equipa de Carneiro (2009c), tal como o afirmado anteriormente, concluiu que é nos “ganhos do Eu” que quase tudo se joga no que concerne a consequências da passagem pela Iniciativa Novas Oportunidades, o que é por eles considerado um grande risco. Na questão colocada sobre o “facto de ter obtido um diploma através de um processo de RVCC” indicar em que medida se considera uma pessoa mais feliz e mais realizada²³⁹, as cotações dos itens situaram-se todas entre os oitos e nove pontos, numa escala de dez. Destes itens destacamos, entre outros, ao nível dos “ganhos do Eu”, ter-se tornado “mais feliz”, “mais realizada” e “com maior orgulho de si” (cf. Carneiro, 2009c: 58).

4.2.2.5. O investimento na formação/aprendizagem ao longo da vida

Quando questionados sobre se houve mudanças introduzidas pela certificação obtida no seu projecto formativo futuro, todos os inquiridos responderam afirmativamente. Na indicação de quais as mudanças verificadas, os sujeitos podiam assinalar as opções que desejassem. Neste caso, sete dos inquiridos assinalaram uma só opção, seis indicaram duas opções, quatro dos adultos apontaram três dos itens e um não respondeu.

²³⁹ Cf. Anexo – Inquérito de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação. *In* Carneiro (2009c: 77).

Quadro 30 - Mudanças verificadas no projecto educativo-formativo²⁴⁰

	Sujeitos	%
Prossegue/vai prosseguir os estudos no ensino superior	6	18,2%
Frequenta/vai frequentar Formações Modulares Certificadas	3	9%
Frequenta/vai frequentar cursos ou acções de formação profissional	6	18,2%
Frequenta/vai frequentar a componente tecnológica de um Curso EFA	1	3%
Frequenta/vai frequentar um Curso de Especialização Tecnológica (CET)	2	6,1%
Frequenta/vai frequentar outras iniciativas para aprender assuntos que lhe interessam	0	0%
Iniciativas com carácter pessoal e/ou social e sem intenção de obter um certificado	5	15,2%
Iniciativas com efeito formativo e de obtenção de um certificado	8	24,2%
Iniciativas com efeito formativo mas sem intenção de obter um certificado	0	0%
Outras mudanças	2	6,1%
Total	33	100%

O efeito mais apontado pelos inquiridos, conforme se pode verificar pelos dados do quadro 29, foi *frequenta/vai frequentar outras iniciativas para aprender assuntos que lhe interessam com efeito formativo e de obtenção de certificado* (resposta escolhida por 8 inquiridos [24, 2%]), seguido das opções *frequenta/vai frequentar cursos ou acções de formação profissional* e *prossegue/vai prosseguir estudos no ensino superior* (que foram apontadas cada uma por 6 dos inquiridos). A ordem de preferência das restantes escolhas foi *frequenta/vai frequentar outras iniciativas para aprender assuntos que lhe interessam com carácter pessoal e/ou social e sem a intenção de obter um certificado* (5 dos sujeitos [15,2%]), *frequência de Formações Modulares Certificadas* (3 [9%]), *componente tecnológica de um curso EFA* (1 [3%]) e *Cursos de Especialização Tecnológica*²⁴¹ (CET) (2 [6,1%]), foram outros dos efeitos apontados.

No que concerne às aspirações à formação, todos os entrevistados referiram pensar em continuar a apostar na sua qualificação, a estudar ou a fazer formação, tendo a maioria dos seis entrevistados já realizado algum tipo de acção de formação. Constatámos que existe um

²⁴⁰ Nesta questão os inquiridos podiam optar por mais do que uma possibilidade.

²⁴¹ Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) são formações pós-secundárias não superiores que visam conferir uma qualificação profissional de nível 4, sendo que a aprovação num CET confere um diploma de especialização tecnológica. De acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio, estes cursos são ministrados em estabelecimentos de ensino superior e ainda em estabelecimentos de ensino não superior. Cf. <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>, consultado em 2009/06/19.

desconhecimento por parte dos adultos de propostas relacionadas com as ofertas educativas/formativas que poderão seguir após a certificação do “secundário”²⁴². Manifestam, sobretudo, dificuldade em encontrar formas de o fazer adequadas às suas condições, situações e responsabilidades de vida. As dúvidas que persistem são expressas da seguinte forma:

“Além do ingresso no ensino superior, não. (...) Não há muita oferta. Aquela que há tem alguns custos. (...) Não há, assim, digamos, nenhuma formação que seja uma alternativa ao ensino superior, porque o que há muito disponível é para o secundário, não é” [E(ADO)1].

“Neste momento não [estava a frequentar formação]. Estou a pensar seriamente em tentar conciliar com a minha vida profissional e pessoal, uma licenciatura em Direito (...) existem cursos livres na universidade onde as pessoas adquirem o conhecimento que precisam de fazer os exames de acesso” [E(ADO)2].

“Neste momento não. Mas é muito provável que dentro de dias me venha a inscrever num curso de fiscalidade, IRC, IRS... (...). Tenho pouca informação sobre isso [ofertas que existem para quem concluiu o secundário]. (...) sei que alguns [cursos] funcionam em horários pós-laborais, mas na maior parte não, funcionam em horários escolares, para quem trabalha isso é incompatível” [E(ADO)4].

“Neste momento não estou [a frequentar formação]. (...) Tanto quanto me parece a etapa seguinte serão cursos em universidades. Para além disso não conheço muito mais. Há muitos cursos técnicos (...) para aqueles que querem concluir o 12º ano. Portanto, no meu caso seria um curso numa universidade” [E(ADO)5].

A justificação para não terem frequentado/iniciado acções de formação deve-se ao aguardar de uma oportunidade, à falta de tempo ou à necessidade de uma paragem após a obtenção da certificação do “secundário”.

Segundo o estudo realizado pelo CIDEDEC, em que se analisou esta dimensão, foi salientado que “entre os adultos certificados que prosseguiram estudos após a conclusão do processo, encontram-se 92 do sexo feminino e 72 do sexo masculino o que, em termos relativos, corresponde a cerca de 55% e 43% respectivamente” (2004: 53).

Na pesquisa efectuada por Costa (2005: 231), concluiu-se que a certificação surtiu efeitos numa grande parte dos inquiridos, ou seja, 278 dos inquiridos contra 52, viram no processo um factor de mudança no percurso formativo. Verificou-se que houve uma maior procura de cursos e

²⁴² Ao nível formal, as proposta pós secundário são as seguintes: Cursos EFA – formação tecnológica; formação modular certificada; CET – Cursos de Educação Tecnológica: nível 4; ensino superior.

acções de formação profissional, aumentou o interesse pelas TIC, aquisição de novos hábitos de leitura e escrita e que uma pequena minoria prosseguiu estudos no ensino recorrente por unidades capitalizáveis.

O estudo realizado na Região do Vale de Sousa sobre a EFCA, no tocante aos projectos formativos futuros, apresenta uma conclusão idêntica à do estudo anterior, ou seja, 95,5% dos inquiridos pretendia prosseguir o percurso formativo (cf. Parente, 2007: 2, Capítulo 4). Os motivos assinalados para a sua frequência foram: razões profissionais (superior a 55%); razões formativas (superior a 40%); razões pessoais (40%); razões escolares (superior a 25%). Concluiu-se que a maioria pretende prosseguir-los por razões profissionais e razões formativas²⁴³.

Numa das questões colocadas aos sujeitos entrevistados (profissionais de RVCC e TDE), perguntava-se se consideravam haver por parte dos adultos certificados pelo PRVCC NS, uma continuidade da sua formação/aprendizagem ao longo da vida. As respostas obtidas confirmam os dados recolhidos no inquérito sobre este assunto. A sua percepção é a que se transcreve de seguida:

“Alguns deles estão a frequentar formações diversas... temos uma senhora que está a frequentar um curso de fotografia, outra... um curso de pintura, alguns... cursos ligados às novas tecnologias... tenho um adulto... que de momento está nos cursos livres de preparação para o ingresso no ensino superior” [E(PRVC)A];

“[...] o RVCC em muitos casos teve um impacto para... frequência de outras formações... com o E 27¹⁰ verificamos que alguns... estão a frequentar cursos de fotografia, de pintura, de informática... outros na área das línguas e isso é muito gratificante, muito positivo” [E(PRVC)B];

“[...] tenho muitas pessoas com o 12º Ano, que vieram procurar CET, porque na altura ficaram com o bichinho do que é que era... e eu acho que a grande procura continua nas modulares. A oferta é vasta e eu realmente acho que eles têm gostado. Portanto, fazem um [Curso] EFA mas depois até querem investir só em Inglês... Matemática e TIC, ou em Gestão” [E(TDE)].

Quando questionados sobre a importância que se deve atribuir à formação e se estas contribuem para o desenvolvimento pessoal ou profissional de um trabalhador, a maioria dos inquiridos considerou-a essencial e afirmou ter frequentado várias formações ao longo da sua vida. As opiniões veiculadas sobre esta temática foram as seguintes:

²⁴³ Cf. Figura 2 – Motivos para voltar a frequentar outros processos formativos (Parente, 2007: 30, Capítulo 3).

“(…) a formação é fundamental, eu acredito nela. (…) os desafios actuais são muito exigentes (…) se não realizarmos algumas acções de formação, somos quase que engolidos pela velocidade com que as tecnologias e as novas pessoas que entram [no mercado de trabalho] evoluem” [E(ADO)1].

“(…) contribui. (…) a nível individual desperta o indivíduo (...). Porque a maioria dos trabalhadores, ainda nesta época já em mudança, estão habituados a fazer a mesma coisa durante 20 ou 30 anos. Fazem sempre a mesma coisa e isso limita-os. (...) Hoje, está comprovado, que é uma mais-valia para a empresa e para o trabalhador, saber um pouco de tudo” [E(ADO)2].

“Muita. [Porquê?] A nível pessoal e profissional permite adquirir conhecimentos e melhorar a sua capacidade. A aquisição de conhecimento, enriquece o nível a cultural e melhora o desempenho profissional, contribuindo para a elevação da sua auto-estima e bem-estar geral” [E(ADO)4].

“Sem dúvida alguma. [Porquê?] Um trabalhador mais bem preparado é sem dúvida nenhuma um trabalhador mais eficiente, logo, haverá um bom retorno para si próprio. Portanto, será uma pessoa mais empenhada, será uma pessoa mais feliz no trabalho que faz e na sua vida” [E(ADO)5].

Por último, quando questionados sobre se recomendariam/aconselhariam o PRVCC NS a outras pessoas, todos os inquiridos afirmaram que sim e no mesmo Centro, destacando as seguintes razões: competência da sua equipa-técnico pedagógica, a forma de se pôr em prática os conhecimentos e aprender novas coisas, porque presta um bom serviço (exigente e competente), entre outras. Assim, a palavra a transmitir aos outros possíveis candidatos à frequência do processo de RVCC NS por parte dos entrevistados é de rigor, exigência e trabalho. O narrado foi o seguinte:

“A primeira coisa que lhe diria era para o fazer. É importante aumentar o nosso currículo e é fundamental para a nossa realização pessoal (...) mesmo que não vejamos aí grandes possibilidades de progressão na carreira” [E(ADO)1].

“Que toda a gente deve fazer. Eu entendo que a pessoa que já tem conhecimentos suficientes para fazer um RVCC o deve fazer. Se vejo que a pessoa não tem currículo de vida para fazer o RVCC, digo sempre, faça um EFA, qualquer coisa” [E(ADO)2].

“Aconselhava-o a estudar se estivesse disposto a trabalhar. (...) obriga a trabalhar em casa, (...) mas que venha com disponibilidade de trabalhar” [E(ADO)3].

“Incentivava-o a participar. É isso que tenho feito com vários amigos. Alguns que estavam hesitantes, eu incentivei-os e orientei-os para participarem porque só iam beneficiar com isso. E aqueles que são um bocado derrotistas, e dizem que não tinham tempo, disse-lhes que a minha vida era tão ou mais ocupada que a deles e apesar de tudo eu consegui” [E(ADO)4].

“Se alguém me pedisse um conselho se fazia ou não fazia, eu aconselhava a fazer. Se fosse algum conselho sobre um aspecto mais específico já no decorrer do processo daria o meu contributo,

tentaria ajudar e orientar. [Mas por que razão é que aconselharia a fazer?] Porque eu gostei de fazer o meu. Ora se gostei para mim aconselho os outros a fazer. E depois, lá está, a escolaridade mínima obrigatória já é o 12º ano. Portanto, mais vale fazê-lo” [E(ADO)5].

A avaliação favorável feita pelos adultos ao processo de RVCC NS está ligada à necessidade humana de ser alvo de reconhecimento e atenção, pois é o adulto o elemento central deste processo, é ele que, com a ajuda da equipa pedagógica (profissional de RVC e professores/formadores das diversas áreas de competências-chave), procede à reconstituição da sua auto-biografia/história de vida, recuperando saberes esquecidos, avaliando conhecimentos adquiridos e reconhecendo competências adquiridas ao longo da vida (cf. Parente, 2007).

A partir dos resultados do inquérito telefónico efectuado nos meses de Fevereiro e Março de 2009, de acordo com o Documento E 27²⁴⁴, aplicado aos adultos do CNO do Médio Ave que obtiveram uma certificação através do PRVCC NS entre Janeiro e Agosto de 2008, podemos concluir que a expectativa dos adultos em prosseguirem percursos educativos-formativos é elevada no momento em que terminam o processo, mas, por motivos ainda não sujeitos a uma investigação, a percentagem dos que prosseguem estudos ou obtiveram uma qualificação profissional é residual. Dos 58 adultos inquiridos, 1 prosseguiu estudos e 2 afirmaram ter obtido uma qualificação profissional. Noutros grupos, as percentagens de adesão a projectos educativos-formativos poderá ser mais elevada.

Os dados da nossa investigação sugerem que no tocante aos desejos invocados pelos adultos no final do PRVCC NS, todos assumem que vão prosseguir projectos formativos. As elevadas percentagens obtidas nos estudos ao nível dos que frequentaram o PRVCC NB, não se podem generalizar ao nível secundário, em virtude de, neste caso, haver um afunilamento das ofertas educativas-formativas para quem pretenda (re)definir a sua trajectória educativa-formativa futura. A oferta formativa para quem conclui o nível secundário deve, na nossa óptica, ser diversificada e ter em conta as exigências dos novos públicos (*e.g.* horário pós-laboral, ensino à distância, entre outras).

²⁴⁴ O Documento E 27 (actualmente designado por Doc. E 31/2008, o qual é parte integrante da proposta de organização do Dossier Técnico-Pedagógico – 2008, enviada aos CNO pela ANQ em 2009/03/24, e que pode ser consultado em: <http://www.anq.gov.pt/>) é um modelo de inquérito que deve ser feito aos adultos seis meses após a obtenção de uma certificação parcial ou total, e que é constituído pelas seguintes perguntas: prosseguiu estudos; obteve qualificação profissional; obteve emprego; mudou de emprego; outra situação. Qual?.

5. Considerações finais.

“O reconhecimento de que a experiência dos adultos é produtora de saberes válidos, que são valorizados na esfera profissional e social, coloca desafios de fundo aos sistemas educativos: significa em parte a perda de monopólio dos saberes, até há pouco tempo apenas detido pelas instituições de educação/formação.”

[Ana Luísa Pires]²⁴⁵

Ao longo deste capítulo, procurámos fazer uma revisão do reduzido número de estudos existentes no contexto português sobre a problemática do impacto do processo de RVCC na vida dos adultos, para discutir os dados da investigação que levamos a cabo. Todos eles são unânimes em destacar os efeitos que estes processos têm em certas dimensões pessoais de carácter eminentemente subjectivo, tais como, o reforço do auto-conhecimento, da auto-estima e da auto-valorização do indivíduo, bem como na reconstrução ou mesmo definição do seu projecto pessoal, profissional e educativo/formativo (cf. CIDEAC, 2004; Costa, 2005). Por seu lado, a investigação levada a cabo pela equipa coordenada por Cristina Parente (2007), procurou salientar “as descoincidências, as particularidades, as complementaridades e as dissemelhanças, entre as avaliações e posicionamentos dos diferentes sujeitos, directa ou indirectamente, envolvidos nos processos EFCA, a saber: os adultos neles participantes e dirigentes das organizações empregadoras, ou seus representantes” (Capítulo 4, p. 1), tendo concluído que:

“(…) para além de uma vertente externa de legitimação do título escolar face à sociedade, os processos EFCA, ao reforçarem o seu auto-conceito, enriquecem os adultos do ponto de vista intrínseco e subjectivo, tornando-os mais confiantes, autónomos e capazes. Considera-se que este enriquecimento os predispõe positivamente para a participação nas diferentes áreas da vida” (*Id. Ibid.*: 2).

Ao nível do estudo que vem sendo elaborado pela equipa coordenada pelo antigo ministro da educação Roberto Carneiro (2009a; b; c), que avalia a Iniciativa Novas Oportunidades, corroboraram-se os dados anteriormente referenciados e confirmou-se que quem procura completar

²⁴⁵ Afirmação extraída da obra dada à estampa em 2005, *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: FCG, p. 588.

a sua escolaridade através do processo de RVCC continua a trazer mais expectativas do que as de colmatar anos perdidos de estudo. Com os olhos postos na crise de emprego e na necessidade de formação como resposta ao despedimento, a maioria dos adultos espera que o diploma lhes abra as portas do mercado de trabalho. Os maiores problemas identificados foram o demasiado tempo de espera, horários difíceis de compatibilizar com a vida pessoal e o pouco impacto a nível profissional dos formandos (ou seja, um aumento de qualificações que não encontra reflexos no mercado laboral).

Esta equipa considerou como um “fortíssimo ponto favorável” ao êxito da Iniciativa, a disponibilidade demonstrada dado que a “esmagadora maioria da população visada no estudo (portugueses entre os 20 e os 65 anos sem o ensino secundário completo) concorda que lhe é/seria favorável o retorno à escola e a conclusão dos graus de ensino” (Carneiro, 2009b: 137). Outros pontos considerados positivos foram a elevação da auto-estima, o desenvolvimento das relações familiares, uma maior abertura ao Mundo, com destaque para o acesso à Sociedade da Informação (*Id. Ibid.*). Por outro lado, a maior ameaça estrutural ao sucesso da INO, contida no relatório apresentado, consiste na excessiva “centração dos ganhos no Eu”, sem a necessária paridade profissional, económica, entre outras. Os autores deste estudo, consideram que, para além desse aspecto, “é essencial que os resultados possam vir a conter capacidades multiplicativas na vida do sujeito que passa pelo processo da Iniciativa Novas Oportunidades e através disso transparecer na expressão económica nacional” (Carneiro, 2007c: 57).

Na contextualização do estudo, verificámos que as estatísticas são cruéis para a Região Norte e, em particular, para a sub-região do Vale do Ave, seja na economia, na educação, no emprego ou no rendimento *per capita* dos seus habitantes. Reconhecemos que o seu empobrecimento nos últimos anos tem assumido condições alarmantes, obrigando muitos dos seus activos a empreender o caminho da emigração por largos períodos de tempo. De acordo com o estudo “NORTE 2015. Competitividade e Desenvolvimento – Uma Visão Estratégica (Versão de Trabalho)” (CCDRN & MAOTDR, 2006: 11), “sabe-se que em 2002 e 2003 foram anos de repressão [e/ou regressão] para a Região Norte, com o PIB regional a cair mais de dois pontos percentuais”, situação que no presente se tem vindo a agravar.

Embora o Vale do Ave possua uma massa populacional relevante à escala nacional e europeia, esta encontra-se fragilizada pelos baixos níveis de qualificação, que afecta particularmente as zonas mais industrializadas onde se insere o concelho de Guimarães. Com elevadas taxas de abandono, saída antecipada ou de saída precoce da escola, um dos seus principais problemas reconhecidos, em matéria de educação/formação com especial incidência nesta região continua a ser a baixa procura social, empresarial e individual de formações e qualificações, que a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades, ao nível do eixo adultos tem procurado contrariar. De acordo com os dados do SIGO, constata-se que os cidadãos em situação de desemprego e o Norte do país constituem a principal fatia de inscritos nos CNO (CEC, 2009: 15).

No que concerne ao problema do emprego e do desemprego, esta região continua a ser marcado pelo emprego pouco qualificado e desemprego crescente, situação que está relacionada com as dificuldades que se colocam a alguns dos sectores tradicionais de actividade (têxteis, confecções, calçado, entre outros), que continuam a perder um número significativo de empregos todos os dias, não compensado pela criação de novos.

Procurámos, a partir dos resultados alcançados pelo CNO onde decorreu o trabalho empírico, questionar o binómio quantidade-qualidade tão propalado pela ANQ, a partir da análise do “Relatório Sobre Qualificação”, produzido pelo Grupo de Trabalho para a Qualificação, da Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República, e apresentado em Maio de 2009. Averiguámos que da parte da Agência, sempre se defendeu que a estipulação de metas tem a ver com a necessidade de definir claramente objectivos a alcançar, sem descurar a questão da qualidade porque considera que “quantidade pode e deve associar-se a qualidade” (cf. CEC, 2009). Este pressuposto foi questionado por Maria Brederode dos Santos, do Conselho Nacional de Educação, a qual considerou que a pressa no cumprimento de metas numéricas, leva a que “a quantidade conduza ao não controlo da qualidade” (*Id. Ibid.*: 62), ou como foi comentado pelo director do CNO da Associação Empresarial de Paredes, que “entre a desadequação e metas não equilibradas há uma opção ou se cumprem as metas ou se cumpre a carta de qualidade. Matematicamente é impossível cumprir as duas coisas, em simultâneo” (CEC, 2009: 70).

Esta será, concerteza, uma das questões que continuará em cima da mesa na medida em que o financiamento dos Centros é dependente das metas contratualizadas em sede de candidatura, embora o presidente da ANQ, Luís Capucha, considere que: “(...) se alguém, algum dia, disser que foi pressionado para cumprir metas, baixando os níveis de exigência, esse alguém não faz falta no sistema, pode ir-se embora. E se soubermos que alguém está a trabalhar nesse sentido faremos tudo para que esse centro seja fechado” (*Id. Ibid.*: 89).

Outro dos problemas que a pesquisa efectuada fez eco, foi o da elevada taxa de abandono verificada no processo de RVCC NS, o que nos pode levar a falar num “segundo abandono da educação certificada”, por parte de quem a ela novamente recorreu e da qual não conseguiu obter resposta. Estes adultos já se encontravam abandonados há tempo demais pelo sistema de educação, porque não lhes proporcionou condições adaptáveis e/ou flexíveis às suas necessidades e modos de vida, para que pudessem usufruir de um direito básico, consignado constitucionalmente. Podemos afirmar que o Estado português nunca demonstrou uma verdadeira e/ou consistente preocupação de, através da educação de adultos, “lutar contra a exclusão social” de direitos que este abandono provocou, confirmado nas respostas apresentadas pelos adultos tanto nos inquéritos como nas entrevistas. Este continuará a ser um dos desafios decisivos que o sistema de educação e formação de adultos terá de enfrentar e não poderá deixar sem resposta, sob pena de aquele abandono se tornar exponencialmente penalizante para os segmentos da população que vão ficando à margem. A estes adultos nunca foi disponibilizada uma oferta educativa/formativa apropriada. Faltou-lhes o que Licínio C. Lima (2007d) classificou de “retaguarda educativa, cultural, cívica e política”; faltou uma aposta séria numa política pública de educação de adultos²⁴⁶. Para este autor,

“(…) o seu campo de intervenção foi consideravelmente reduzido face à pluralidade de dimensões e valências da educação de adultos, não ficando clara a sua assunção de responsabilidades nos importantes domínios da alfabetização e da literacia básica, da educação para o trabalho, do ensino recorrente, da educação cívica e da animação socioeducativa, do desenvolvimento local e comunitário, entre outras” (2007a: 29).

²⁴⁶ Este autor, referindo-se concretamente à ANEFA como aposta em educação de adultos que mais potencial revelava à partida, dá conta da instrumentalização política de que esta foi alvo e de como este facto deitou por terra aquela que se assumia como a aposta mais promissora, mais adequada, mais consistente.

Embora considere que com a criação da ANEFA, e apesar de todas as limitações que lhe foram apontadas²⁴⁷, esta ter evidenciado um certo potencial de intervenção em algumas áreas, especialmente em termos de um futuro sistema de RVCC, e de concepção de novos cursos de educação e formação de adultos, com carácter inovador, a verdade é que essas restrições no seu campo de acção (e, por consequência, também da educação de adultos) devem-se sobretudo “ao seu insuficiente peso político, quer à inexistência de estruturas, de recursos e de pessoal próprios e suficientemente disseminados a nível local” (cf. Lima, 2007d).

Pelos dados do inquérito, averiguámos que o abandono do ensino formal pela maioria dos inquiridos corresponde à idade de transição para o mercado de trabalho, devendo-se, então, este afastamento ao início da sua actividade profissional. As causas elencadas para o deixar de estudar/interrupção dos estudos relacionavam-se com o aparecimento de oportunidades de trabalho, o desejo de autonomia financeira e com a falta de apoio/motivação para o prosseguimento de estudos por parte da família. Pelo contrário, entre os variados factores que potenciaram o “retorno à escola”, encontramos o tipo de percurso profissional vivenciado pelos adultos. A relevância das aprendizagens adquiridas ao longo da vida ligadas à profissionalidade, à satisfação e ao reconhecimento profissional, foram encaradas como uma mais-valia que possibilita a procura de mais conhecimento, formação e habilitação/qualificação.

Da confrontação dos dados do inquérito e das entrevistas com os dados dos estudos realizados com o mesmo objectivo, permitiu-nos concluir que a realização pessoal (traduzida em necessidade de auto-afirmação e auto-estima) é um dos factores que mais motiva para a frequência do processo de RVCC. A melhoria dos níveis de escolaridades está interligada com a necessidade dos adultos elevarem os seus conhecimentos e efectuarem o reconhecimento, valorização/validação dos seus adquiridos experienciais. Por outro lado, se ao nível do secundário é um factor intrínseco que mais insistentemente é apontado, ou seja, a realização pessoal, nos estudos efectuados sobre o nível básico são os factores extrínsecos os mais veiculados. Assim, se no estudo do CIDEDEC (2004), “o desejo de realização/valorização pessoal” foi a motivação mais elencada, seguida da “melhoria da empregabilidade e (...) progressão na carreira, o mesmo não

²⁴⁷ Estas limitações foram devidamente analisadas no Capítulo II, no ponto 3.5.1. A criação dos Cursos EFA e a implementação do Processo de RVCC.

aconteceu na pesquisa coordenada por Parente (2007), em que “melhorar o nível de escolaridade” foi o mais destacado, e na de Costa (2005), em que o que mais mobilizou as pessoas foi a progressão na carreira profissional.

Outras das conclusões a salientar, é que, na investigação por nós levada a cabo, na resposta ao inquérito só cinco dos dezoito adultos é que afirmaram ter-se verificado e/ou poder vir a verificar-se mudanças a nível profissional, tais como, subir a nível profissional, obter a categoria pretendida e deixar de estar a contrato a termo certo para ingressar na carreira. No estudo do CIDEDEC (2004), “a certificação de competências ao nível da escola parec[ia] estar a contribuir para a criação de expectativas em termos de progressão na carreira”, este dado não se veio a confirmar nos estudos seguintes. Em Costa (2005), a maioria dos inquiridos declarou que a certificação não introduziu qualquer tipo de mudança no seu trajecto profissional, no estudo apresentado por Parente (2007), a conclusão foi similar, verificou-se existir “uma ausência de valorização destas acções no mercado de trabalho”. Finalmente, os dados recolhidos pela equipa de Carneiro (2009c), asseveram que as consequências laborais se expressam por valores reduzidos os quais se podem traduzir na expressão “nada se verificou no ambiente laboral”. Mais de 70% dos inquiridos afirmou não ter havido alterações a este nível.

Por fim, ao nível do investimento na formação/aprendizagem ao longo da vida, embora os inquiridos tenham respondido afirmativamente à questão sobre se houve mudanças introduzidas pela certificação no seu projecto educativo/formativo futuro, verificou-se que, se por um lado, alguns dos adultos já tinham frequentado algum tipo de formação para aprender assuntos do seu interesse com efeito formativo e de obtenção de certificado, por outro lado, mostraram desconhecer a nível formal do ensino que propostas dentro das ofertas educativas/formativas poderiam prosseguir após a obtenção do “secundário”. Embora o ensino superior aparecesse como uma das vias de prossecução de estudos mais referenciada pelos entrevistados, nenhum deles tinha procurado obter mais informação sobre o mesmo. Parece assim, que à mobilização para a educação e formação terá de corresponder um conjunto de ofertas, processos e dinâmicas, acompanhados de condições de continuidade, envolvimento e proximidade às vidas quotidianas dos adultos, sem o que poderá gorar-se a parte mais significativa da motivação para a educação e formação ao longo da vida que parecem acalentar na sequência do PRVCC.

Em suma, os dados recolhidos revelam percepções muito positivas sobre as práticas de EFA que são dinamizadas nos processos de RVCC, destacando-se a satisfação da necessidade de realização pessoal e a indispensabilidade das aprendizagens/competências adquiridas ao longo da vida serem reconhecidas, validadas e certificadas com uma certificação escolar ou profissional, ou mista. Tanto os inquiridos através do inquérito por questionário como os entrevistados sustentam elevadas expectativas quanto à continuidade da sua formação no futuro. Esta será decerto uma problemática significativa para a realização de outros estudos vindouros mais consistentes, de modo a confirmar-se se o processo de RVCC NS motiva os adultos para a educação/aprendizagem ao longo da vida, como uma hipótese em termos de projecto pessoal, profissional e formativo. Mas também, concerteza, que oportunidades, estímulos e condições sociais e educacionais vão sendo promovidos para alimentar esses projectos.

Conclusões Gerais

“A adopção de um paradigma de educação e de formação consentâneo com a especificidade dos adultos e com os seus processos de aprendizagem (que é mais do que um processo intelectual e racional, é um processo holístico que integra as emoções e os valores, a afectividade, o prazer, e se articula com o sentido que essas aprendizagens têm para a pessoa; é um processo permanente, integrativo e dinâmico; e diz respeito à construção e transformação da própria pessoa) exige a ruptura e a mudança das concepções educativas dominantes.”

[Ana Luísa Pires²⁴⁸]

Ao longo deste trabalho de investigação tentamos aprofundar e debater uma problemática educativa e inovadora - o reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais dos adultos ao longo da vida, no âmbito da Educação/Aprendizagem ao Longo da vida - partindo do contexto internacional para o caso concreto português e, em particular, para o estudo de certas dimensões da implementação e desenvolvimento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros de RVCC, actuais Centros Novas Oportunidades.

No primeiro capítulo, esforçamo-nos por dar relevo aos problemas da educação/aprendizagem ao longo da vida, que tem sido marcada por profundas mudanças sociais, económicas, tecnológicas, políticas e culturais, decorrentes dos processos de globalização. Embora este tema reflecta antes de mais uma forma, com contornos originais, de organização socioeconómica, assume igualmente contornos políticos pelo impacto em questões tão sensíveis como o emprego, o ambiente e a competitividade da economia. Ao reflectir sobre as relações entre globalização e educação, e ao contrário do que é perspectivado pela maioria das pessoas, consideramos que quanto à sua natureza a globalização é um fenómeno político-económico, e não puramente económico (Dale, 2004).

Ao nível da nova configuração das políticas educativas temos vindo a assistir a uma crescente celebração de acordos políticos interestatais entre os diversos Estados-nação, cujo modelo paradigmático é a União Europeia. Apesar disso, e de acordo com Afonso (2001), o binómio estado-nação continua (e continuará a ser) determinante na configuração de determinadas políticas, entre elas as educativas. Como o Estado-nação, soberano e autónomo tem vindo a sofrer nos

²⁴⁸ Citação extraída de Pires, (2005: 609-610).

últimos tempos uma acentuada erosão, surgiu a necessidade de se criarem “novos modos de regulação transnacional de políticas educativas” (cf. Teodoro, 2006). Desta forma, o papel do Estado deixou de ser o daquele que “fazia tudo”, para outro em que ele se torna o “coordenador da coordenação”. Na governação da educação o nível nacional deixou de ser considerado o único, sendo necessário ter em conta outras escalas para além da nacional, passando “a governação da educação [a ser] agora um assunto pluriescalar” (cf. Dale, 2005), cujos exemplos mais significativos no espaço europeu de educação são os processos de Bolonha, de Copenhaga e o “Programa Educação & Formação 2010”, expressões de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (*Id. Ibid.*).

Outro dos aspectos que procurámos entender foi o da europeização das políticas de educação e formação, ou seja, o processo de articulação e interligação que se tem vindo a estabelecer no espaço europeu entre os sistemas políticos nacionais e o sistema político comunitário e entre as políticas e as prioridades nacionais e comunitárias. Em simultâneo, com este processo genérico de europeização, constatámos que se tem desenvolvido um “processo de europeização da educação” (Antunes, 2005c: 463) ou de “criação de uma agenda regional de educação” (cf. Estrela & Teodoro, 2008), os quais podem ser encarados como mediações de dinâmicas de globalização que na última década têm protagonizado uma repentina “revolução silenciosa no campo da educação” (cf. Antunes, 2008a). No caso português, foi fácil identificar fenómenos de convergência com as políticas internacionais, por exemplo, a necessidade de modernização para aproximação aos países do centro e ao nível do discurso educativo e das modalidades de governação (a valorização das competências, o recurso à avaliação externa como garantia de qualidade e instrumento de controlo, a defesa da desestatização da escola ou da regulação social).

Por sua vez, constatámos que ao nível europeu se deu uma viragem da Educação ao Longo da Vida (ELV), a qual estava ligada à Educação Permanente, em que vigorava o bem-estar social, políticas sociais fortes, crescimento económico e estabilidade, para a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) ancorada num novo contexto e num quadro da economia em que a incerteza e o risco são traços predominantes. A agenda política do Estado passou a ser orientada tanto ao nível interno como externo pela competitividade e implementação de uma lógica de mercado, sendo atribuídas novas responsabilidades aos indivíduos pela sua educação/formação ao longo da vida.

Com o assumir de um protagonismo-chave por parte da UE, a partir da década de 90, na definição de um projecto de educação/aprendizagem ao longo da vida, as propostas de desenvolvimento, entretanto apresentadas, estão mais ligadas ao processo capitalista em que a economia passa a dominar e as preocupações parecem estar centradas num “mercado de oportunidades” oferecidas por múltiplas instituições que constituem um espaço aberto à prestação de serviços “educativos”. Nesta deriva, segundo Finger (2008), a educação de adultos por ter seguido as novas práticas sociais tornou-se um “produto de consumo”, que tenta responder à procura dos indivíduos e dos empregadores para actualização de competências e qualificações face à incerteza económica, advogando o objectivo da realização de uma sociedade economicamente competitiva (cf. Antunes, 2007b). No nosso país, a construção do objecto político-cognitivo ocorreu, aparentemente, de forma selectiva, sendo a visão da E/ALV hoje percebida “como condicionada pela obediência à *regra qualificacionista*” (*Id. Ibid.:* 11).

No que toca ao reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas fora do contexto escolar, um dos pressupostos da “educação permanente” e defendido nos vários documentos apresentados pela União Europeia, desde o Livro Branco sobre Educação e Formação (1995) até aos relatórios intercalares produzidos no âmbito do *Programa Educação & Formação 2010*. O princípio subjacente a todos eles é o de que devem ser criados dispositivos que permitam uma valorização e avaliação das experiências/aprendizagens adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, dando origem no nosso país à criação de um sistema (SNRVCC), de um dispositivo (RVCC) e de uma estrutura que proporcionasse essa valorização e respectiva creditação (Centro de RVCC). A produção de um “quadro de referência europeu” comum para as “competências essenciais” foi outros dos factores que possibilitou a generalização desta prática.

Dos países que participam no processo “Formação & Educação para 2010”, Portugal aparece referenciado como pertencendo ao grupo daqueles que possuem sistemas estabelecidos que permitem a operacionalização de políticas e práticas de validação e certificação de competências, as quais passaram do nível de disposições gerais de política para o nível das práticas tangíveis. Apesar das representações sociais negativas verbalizadas pelos variados actores que interagem com este sistema, os processos de RVCC realizados pelos CNO, têm sido, em geral,

embora com algumas excepções, porventura pertinentes, geralmente bem recebidos, tanto pelos adultos que os frequentaram como pelo público em geral (cf. Imaginário, 2007).

Um dos problemas que deve continuar a ser questionado é o de analisar se na construção do objecto político-cognitivo da E/ALV no nosso país, se continua a verificar a tão propalada submissão e redução da política de educação/aprendizagem ao longo da vida “à regra da qualificação” e a “perseguição obcecada de metas estatísticas” (Antunes, 2007d: 35).

Assim, no segundo capítulo do nosso trabalho, começamos por questionar as implicações das políticas públicas e sociais que têm vindo a ser implementadas nas últimas décadas em Portugal, procurando centrar o nosso estudo nos propósitos que presidiram à criação de uma estrutura desde sempre ansiada e que foi sendo sucessivamente adiada até à instituição da ANEFA.

Com a valorização dos processos de reconhecimentos de adquiridos experienciais no seio dos sistemas tradicionais de educação/formação, verifica-se uma significativa mudança paradigmática de contornos ainda pouco definidos e por vezes contraditórios, em que se passa a valorizar, igualmente, os saberes tácitos e implícitos. Esta opção levou à necessidade de instauração de novas teorias, metodologias e práticas, ligadas a uma concepção de ALV que se deve reivindicar de uma sensibilidade predominantemente cultural e cívica, em íntima conexão com a cidadania, a participação e a inclusividade. Por isso, se questiona se a empregabilidade deve ser encarada como a grande finalidade da educação nos dias de hoje (cf. Lima, 2006a).

No nosso país, a pertinência da instauração de um SNRVCC justifica-se pela conjugação de dois factores, de um lado, a caracterização da população portuguesa por baixos níveis de habilitação e, de outro, pelo conjunto de conhecimentos e saberes que as pessoas adquiriram fora do sistema educativo/formativo (cf. Cordeiro, 2007). O objectivo crucial do processo de RVCC passa a dizer respeito às aprendizagens informais e não-formais que os adultos realizaram ao longo da sua vida, fora dos contextos tradicionais de educação/formação. O seu desenvolvimento exige aos profissionais a apropriação de conhecimentos, metodologias e domínios de intervenção relevantes para esta função: histórias de vida (abordagens biográficas); orientação vocacional (processo de exploração de relações de investimento do adulto com as diversas dimensões do mundo do trabalho); balanço de competências (intervenção indutora da exploração e avaliação das

competências, capacidades e interesses dos adultos); avaliação (formas de apreciação das competências identificadas pelos adultos que podem conduzir à sua validação e certificação).

Como em Portugal a educação e formação de adultos nunca chegou a constituir-se como objecto de uma política educativa pública, global e coerente, característica de um Estado-Providência como se verificou nos países centrais, a defesa de perspectivas híbridas tem sido a tônica dominante (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002). Neste sentido, procuramos cotejar os princípios, missões, objectivos das diversas estruturas idealizadas ou criadas ao nível da EFA, com os modelos de políticas sociais identificados por Griffin (1999a, b), o social-democrata, o radical-crítico e o reformista-neoliberal.

Constatámos que o “hibridismo” destas políticas sociais e educativas resulta, essencialmente, da tensão existente entre os dois paradigmas que actualmente subsistem nas orientações e nas práticas educativas para adultos, que são o paradigma neo-liberal (em que a educação de adultos é vista como um meio que proporciona condições ao indivíduo para que contribua e participe no seu progresso) e o paradigma crítico-radical (em que os objectivos perseguidos se cruzam com os aspectos económicos, políticos e sociais que fazem parte da vida individual e comunitária). Ou, como defende Azevedo (2009: 27-28)²⁴⁹, o que tem gerado estas medidas ambíguas/híbridas, tem sido a adopção simultânea, por parte do Estado e da sua administração educacional, de modos de regulação opostos, como, por exemplo, os procedentes da “regulação pelo Estado” e da “regulação pelo mercado”. Ora, a adopção desta postura híbrida de regulação, não tem conduzido a ganhos muitos significativos em prol da melhoria da educação de todos ao longo de toda a vida.

É a partir do início da década de 80, que as políticas sociais e de educação se vão recontextualizar e se dá a emergência do designado paradigma da “educação contábil” (Lima, 1996), no qual a educação se vai subordinar a uma lógica de mercado, onde os indivíduos são responsabilizados pela sua própria educação/formação. Ganham predomínio as concepções gerencialistas e vocacionalistas (que visam orientar a oferta educativa para a preparação e

²⁴⁹ Documento em progresso contínuo, divulgado pelo autor em versão electrónica. A versão 1 é de 18 de Março de 2009.

qualificação da mão-de-obra, destacando-se o papel da formação profissional no desenvolvimento educativo dos cidadãos) com pretensões de subjugar a educação às necessidades da economia.

O desenvolvimento da EFA em Portugal tem acompanhado, estrategicamente, as orientações da UE, como podemos depreender da centralidade dada à ALV, à formação e educação como meios de aquisição de “competências para competir” (cf. Lima, 2007a), visando a adaptação funcional dos adultos à economia e ao mercado e, simultaneamente, procurando promover através do reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal, as competências essenciais adquiridas ao longo da vida. Esta opção estratégica por políticas e práticas de educação/formação sem ter em consideração o contexto português levou à constatação de que nós somos “cada vez menos originais, menos nacionais, na produção [dessas] políticas” (cf. Lima, 2006).

Com a criação da ANQ, continua a afirmar-se a tendência de uma política centralizadora ao nível da educação e formação de adultos, e a orientação em subordinar as políticas de educação/formação às necessidades do mercado de trabalho e da economia, embora não sendo essa a sua essência (Lima, 2007b). Esta asserção é corroborada por Roberto Carneiro (2007), quando afirma que a “educação não pode ser um instrumento ao serviço da economia”.

Nesta perspectiva, defende-se o abandono da presente visão instrumental e de curto prazo da EFA e a definição de uma política estratégica para o sector (e em particular para o sistema de RVCC), caracterizada pela diversidade e complementaridade das ofertas e dos instrumentos de intervenção (cf. Melo, Marques, Soares & Ribeiro, 2007). Como se tem vindo a reconhecer, quando a educação/formação de adultos é perspectivada de modo instrumental ao serviço da competitividade, assente numa lógica economicista, tende a tornar-se rapidamente obsoleta, face à instabilidade e imprevisibilidade dos contextos, valorizando “apenas os saberes e as competências detidas pelos adultos como uma fonte de riqueza, pois possuem um determinado valor económico (são bens que se vendem no mercado), correndo-se o risco da sociedade não valorizar as pessoas por si mesmas na sua unicidade e globalidade” (Pires, 2005: 591). Deste modo, a reflexão relativamente à finalidade dos processos de educação/formação, no contexto de uma sociedade em mudança, deve continuar na ordem do dia. É premente continuar a questionar

“[uma] educação/formação subordinada [somente] à lógica do desenvolvimento de recursos humanos e ao serviço da racionalidade económica, [que] tem como finalidade a promoção da adaptabilidade ao mercado de trabalho, a garantia da competitividade, da produtividade, da empregabilidade (...) e [que] transforma os homens em instrumentos de trabalho, remetendo para segundo plano valores fundamentais da humanidade, como a democracia, a solidariedade e a justiça social.”

Essa estratégia poderá passar, de acordo com Paula Guimarães (2008), pela necessidade de se repolitizar a educação de adultos, de modo a que se possa construir um verdadeiro sistema de ALV e se altere a visão funcional que vigora ao nível das políticas educativas no terreno. É necessário voltar-se a falar em educação e não somente em qualificações, competências e competências para competir, conceitos que predominam nas políticas híbridas de tendência conservadora e neoliberal, de modo a que a noção mais abrangente de educação/formação volte a ser recuperada no discurso político (cf. Lima, 2006a).

No terceiro capítulo, procurámos aprofundar o debate público a que se tem vindo a assistir sobre as vantagens e os inconvenientes em atribuir à escola e/ou aos sistemas de educação/formação a transmissão de competências, e sobre a legitimidade e o fundamento dos currículos por competências. As posições que se perfilam neste debate são as seguintes:

“(...) alguns partem da ideia de que as competências e os saberes são antagónicos e acreditam que a transmissão de competências não prejudica a partilha de saberes. Outros regozijam-se com a eliminação dos saberes e vêem na aprendizagem de competências um poderoso meio de os alunos encontrarem sentido para as suas actividades escolares. Há, ainda, quem veja na introdução da noção de competência uma abertura ao utilitarismo, susceptível de comprometer o acesso à cultura desinteressada” (Rey *et al.*, 2005: 14).

Ao reflectirmos sobre a emergência do conceito e do paradigma da competência, verificámos estar perante um campo teórico não estabilizado nas áreas da educação/formação, devido à juventude da noção e do seu uso no discurso científico. Que a noção de competência invadiu o discurso pedagógico contemporâneo, é um facto incontornável. Surgiu, primeiro, no discurso do mundo empresarial e do trabalho, transitando para o universo escolar através da formação profissional inicial e contínua²⁵⁰. O seu ressurgimento deu-se num contexto de crise, em que as empresas e as organizações são cada vez mais confrontadas com os problemas de uma economia globalizada (complexidade, incerteza e concorrência desenfreada), bem como com a

²⁵⁰ Sobre este aspecto poder-se-á consultar a obra de Ropé & Tanguy (1994).

irrupção de novas tecnologias que necessitam de recursos humanos com mais instrução e capacidades de responder aos imprevistos.

Constatámos, também, que a noção de competência, no mundo do trabalho e empresarial, impôs-se por oposição à noção de qualificação. Se durante muito tempo, a atribuição de um posto de trabalho dependia de uma qualificação, ou seja, de um conjunto de “saberes-fazer” e técnicas, na sequência de uma formação oficialmente reconhecida e confirmada mediante a obtenção de um diploma, tal não se verifica nos tempos incertos de transição de milénio. Numa nova conjuntura económica caracterizada por rápidas evoluções tecnológicas e um fluxo de produção industrial accionado pelo aumento da procura em relação à oferta, o meio empresarial tem sido um dos principais actores a incrementar esta mudança, ao ter começado a valorizar, a par da qualificação certificada por uma formação estandardizada, as qualidades singulares de um indivíduo, a sua história pessoal e profissional, ou seja, aquilo que lhe permite responder a situações de trabalho inéditas. Ao conjunto destas capacidades singulares foi atribuída a designação de “competência” (cf. Rey *et al.*, 2005).

Outra conclusão a que chegámos foi a de que a mudança do conceito de qualificação, ponto capital do “compromisso fordista”, para o de competência foi motivada pelos seguintes factores: a implementação de um novo modelo de gestão capaz de acompanhar a transformação da organização do trabalho (ruptura com o taylorismo); a mudança na relação entre patrões e sindicatos (declínio acentuado da sindicalização e das negociações colectivas); a evolução do sistema educativo que colocou a aquisição de competências no âmago dos seus objectivos, ao reformar o modo como se processa a construção dos diplomas profissionais e a concepção de avaliação.

Por outro lado, reconhecemos que a valorização das competências está ligada, igualmente, a uma precarização do emprego (cf. Alaluf & Stroobants, 1994). O deslocamento do enfoque das qualificações para as competências deixou os indivíduos mais fragilizados em virtude da instabilidade crescente do emprego e das relações laborais. Parafraseando Lichtenberg (2007), a competência tornou-se uma espécie de “poção mágica” possuída pelos indivíduos “para argumentar a sua empregabilidade” (Le Boterf, 2005). Uma trajectória profissional ligada a uma carreira em sentido único está fora de questão. O itinerário profissional dos indivíduos vai passar a

estar relacionado com as capacidades que eles conseguem ir adquirindo, o qual não pode ser planificado ou previsto na sua origem, em virtude do carácter instável das relações de trabalho. Com a prevista saída da presente crise, as mudanças introduzidas nas empresas, comércio e serviços, ou seja, a introdução de novas tecnologias, a informatização dos postos de trabalho, a reorganização mais flexível do trabalho e a difusão da capacidade de iniciativa por todos os níveis das suas estruturas, exigirão, de acordo com Paul Bélanger²⁵¹, “para uma grande parte da população adulta, um acréscimo marcado das exigências em termos de competências-chave”.

Ao procurarmos clarificar o conceito de competência, deparámo-nos com o seu carácter polissémico, que o torna volúvel e propício a “usos sociais diferenciados” (cf. Silva, 2002), nas esferas em que este tem vindo a ganhar espaço e relevo, ou seja, o mundo do trabalho e o universo da educação/formação. A partir da sua abordagem interdisciplinar, constatámos que numa mesma área esta noção pode ser utilizada com conotações distintas, correspondentes a níveis de análise também distintos, como se verifica no âmbito da gestão ou da educação/formação. Apesar da divergência, ou mesmo tensão, que existe, constatámos ser visível uma certa unidade ao nível das definições de competência na literatura pedagógica, sendo esta, em geral definida, como o “saber realizar uma tarefa” (cf. Rey *et al.*, 2005). Assim, concordámos com Rey (2009), quando afirma que a noção de competência apresenta certos interesses, mas comporta riscos de deriva. Para ele algumas das numerosas questões que se colocam aos professores/formadores são: Que significa esta nova formulação de que a Escola tem por missão fazer aquisições? Tratar-se-á de uma mudança do conteúdo da transmissão escolar? Como fazer adquirir as competências nas condições escolares? Será a abordagem por competências susceptível de melhor nos ajudar a conseguir que todos os alunos tenham sucesso, a reduzir as dificuldades?

Do aprofundamento crítico da perspectiva da educação/formação e, em particular, do papel dos processos de construção e desenvolvimento de competências relacionados com o reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, verificámos que o desenvolvimento de competências passou a ser a questão fulcral dos debates nesta área, ressaltando para primeiro plano o tema da oposição e/ou articulação entre os saberes e as competências, e a pertinência do seu fundamento ou da sua não-justificação. Se, por um lado, alguns autores defendem que as

²⁵¹ In Revista à lire en ligne, n. 15, primavera de 2009, p. 25.

competências e os saberes podem ser considerados duas faces da mesma moeda (*e.g.* Perrenoud e Romainville), isto é, são indissociáveis, outros consideram que o trabalho por competências é um modo de se voltar as costas ao saber. Mas a questão que a abordagem por competências tem vindo a colocar em relação aos planos escolares é a seguinte: O que fazer com a maioria dos alunos que saem da escola desprovidos das numerosas competências indispensáveis para viver nas sociedades contemporâneas imersas num contexto de globalização, mundialização e neoliberalismo?

Do ponto de vista educativo, aos defensores da abordagem por competências interessa-lhes que os currículos, ao invés de estarem centrados na transmissão de conhecimentos, devem dar prioridade ao desenvolvimento de competências. Estes devem procurar promover a criação de vínculos entre os saberes sociais e as práticas escolares e definir as competências autónomas dos indivíduos em diversos campos sociais, ou seja, uma das principais preocupações da escola deve assentar na procura de entender a relação entre o currículo real e as desigualdades, já que o fundamental é o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos e a luta contra as desigualdades (cf. Perrenoud, 2002, 2005; Tiana, 2005).

Por sua vez, a implementação dos currículos por competências no terreno tem gerado uma série de questões sobre as quais é necessário continuar o debate, tais como: Como é que uma noção tão fluida e propícia a adaptações e apropriações arbitrárias se pode assumir como princípio de organização curricular? Como desenvolver um currículo voltado para a construção de competências? Não estará o pensamento curricular pautado na noção de competência a conectar o valor do conhecimento apenas à sua aplicabilidade? A preocupação em se colocar o conhecimento em função da competência, não poderá resultar numa lógica reducionista, em que o mesmo é interpretado como um meio de treinamento e execução de tarefas? (cf. Costa, T., 2005) Não será necessário defender uma concepção de *competência enquanto praxis*? (Kuenzer, 2003a, b).

Ao debatermos a problemática das competências-chave, verificámos que esta se situa na intersecção de vários elementos, entre eles o da empregabilidade, sobre o qual procuramos reflectir. Constatámos que a recente introdução deste conceito nos discursos educativos/formativos se tem pautado por uma orientação das políticas sociais que se inscreve numa lógica de individualização e responsabilização individual e na tendência crescente para a privatização dos problemas sociais (cf. Alves, 2007). Reconhecemos, igualmente, que em Portugal, a ênfase nas

questões da empregabilidade não pode centrar-se somente no aumento da responsabilidade individual dos trabalhadores, mas, analogamente, nas políticas públicas que visem melhorar substancialmente o nosso sistema educativo/formativo, bem como a necessidade de as empresas abordarem o emprego e a formação de modo a garantir o direito à formação contínua dos seus trabalhadores, preocupações que só as grandes empresas ou as empresas transnacionais/multinacionais têm tido. Se a maioria das empresas não se preocupa com o binómio emprego-formação contínua, como se poderá exigir aos trabalhadores que invistam na sua educação/formação ao longo da vida?

Outros dois aspectos em que procuramos aprofundar o nosso questionamento foi a abordagem das competências que um licenciado deve possuir para se poder integrar no mercado de trabalho e a problemática das competências no contexto da educação e formação profissional. No primeiro caso, constatámos que à semelhança do que acontece noutros contextos, parece consensual a ideia de que as competências transversais se revestem de uma grande importância para o desempenho profissional e para a empregabilidade dos recém-diplomados do ensino superior, sendo reconhecida a existência de lacunas com algum significado relativamente a este tipo de competências tanto pelos diplomados como pelas entidades empregadoras²⁵². Quanto ao segundo tópico, apurou-se que é consensual, entre os investigadores que gravitam em torno da EFP, a necessidade de se continuar a promover estudos sobre esta problemática em torno de aspectos considerados cruciais, tais como, examinar o significado do conceito de competência na pedagogia e desenvolvimento curricular, questionar a implementação da EFP baseada na competência, debater a importância da competência socioemocional neste subsistema de educação/formação e, por fim, a questão da avaliação das competências.

No que concerne, ao reconhecimento dos adquiridos experienciais pelos adultos ao longo dos seus percursos de vida, constatámos que, se nalguns países os processos de avaliação e acreditação de competências se encontram implementados há algumas décadas, pelo contrário, no caso português, este tema só muito recentemente começou a ser introduzido pelos governantes nas suas agendas, ou seja, na sua política social, laboral e formativa. Apesar dos sucessos/insucessos a este nível, há uma questão que continua a potenciar o debate: como conceber e organizar os

²⁵² Esta problemática pode ser mais aprofundada a partir do estudo efectuado por Paulo Silva, na sua dissertação de mestrado, subordinada ao tema *Competências Transversais dos Licenciados e a sua Integração no Mercado de Trabalho*, Universidade do Minho, Março de 2008.

sistemas de educação/formação de modo a que estes permitam a construção de múltiplos itinerários que possam fazer frente ao que é exigido pelo mercado de trabalho e uma economia cada vez mais competitivos?

Entre as razões apontadas por diversos autores, para a insistência em se acreditar oficialmente os conhecimentos adquiridos quer por via da experiência profissional, quer a partir de sistemas não-formais e informais de aprendizagem, encontram-se as sociopolíticas (razões de justiça social), as laborais (que afectam mais directamente os trabalhadores) e as estratégicas (que dão ênfase ao factor da qualidade dos recursos humanos). Assim, no contexto português, encontrámos alguns traços comuns nos diversos percursos educativos/formativos criados para incentivar o retorno dos indivíduos com baixas qualificações à aprendizagem, dos quais o processo de RVCC escolar e profissional (nível básico e secundário) que se realizam nos Centros Novas Oportunidades e os diversos de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), habilitação escolar de dupla certificação, são os modelos paradigmáticos. Estas modalidades educativas/formativas apoiam-se em desenhos curriculares flexíveis, com percursos formativos diversificados, que potenciam “processos individualizados, modulares e integrados” e integradores (Nogueira, 2002).

Com a implementação dos referenciais de competências-chave nos percursos de educação e formação de adultos, procura-se, de acordo com os seus autores, respeitar que a ALV se torne uma realidade efectiva, que nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, o conceito competências-chave assuma o seu carácter auto-formador e que nesse processo o adulto seja considerado o elemento central de um processo intra e inter-racional (reconhecimento pessoal ou “por si” e/ou “para si”) (cf. Pires, 2005).

A existência de um referencial, entendido como quadro orientador, deve ser sempre vista como apoio a um conjunto de práticas que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possíveis, e não como algo uniformizado e imperativo que é imposto “por ordens superiores”. Assim, a sua estrutura “deve permitir uma leitura suficientemente *flexível*, de modo a possibilitar uma pluralidade de combinações de competências nos diferentes projectos de reconhecimento e de formação, de forma a diferenciar os percursos e os ritmos conforme as necessidades dos formandos nos seus contextos de vida” (Alonso *et al.*, 2002: 11). Como o

referencial é o principal instrumento de trabalho das equipas pedagógicas dos Cursos EFA e dos CNO, e como os elementos destas equipas consideram que algumas das competências enunciadas se baseiam em saberes disciplinares aos quais não é reconhecido uso social, é de todo essencial que se faça uma

“(…) uma reflexão permanente, ao nível individual e em equipa, sobre as técnicas e instrumentos utilizados para diagnosticar e avaliar competências e sobre a pertinência e adequação do referencial de competências-chave. Os instrumentos de avaliação de competências têm de fazer sentido para o adulto, facilitar a sua implicação e auto-avaliação e permitir a inferência e avaliação de competências” (Cavaco, 2007: 30).

No quarto capítulo da nossa investigação, verificámos que se têm incrementado os estudos que procuram avaliar o impacto dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências no percurso de vida dos adultos que por eles passaram. Tal tendência está associada à importância que o reconhecimento de adquiridos experienciais tem vindo a assumir no contexto europeu no âmbito do Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010”, com reflexo no panorama educativo/formativo português.

Foi no âmbito das reformas na educação e formação de adultos iniciadas em 2001, pela ANEFA, que o reconhecimento e certificação dos adquiridos experienciais se tornou uma realidade, com a implementação do processo de RVCC, destinado a certificar formalmente as experiências/aprendizagens eventualmente adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida (profissional, social, familiar, etc.) permitindo desenvolver percursos formativos equivalentes às qualificações académicas concedidas pelo sistema formal de ensino, nos níveis básicos e secundário. O lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades (INO) em 2005, pelo governo chefiado por José Sócrates, a criação em 2007 de uma nova instituição central de controlo e coordenação de todo o processo, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), possibilitou que esta Iniciativa entrasse numa fase de crescimento exponencial, quer pelo aumento das ofertas de educação/formação, quer pelo lado da procura da população portuguesa. No pilar de adultos, este esforço de qualificação (controverso, conforme referido anteriormente) ficou visível na adesão, em 2008, de cerca de 10 a 15% da população activa sem o ensino secundário completo²⁵³, daí decorre a necessidade de desenvolverem estudos sobre os seus instrumentos políticos, bem como sobre os

²⁵³ Ver Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010”, Relatório Nacional Progresso – 2009, Portugal, Junho de 2009. In <http://www.dges.mctes.pt/>, consultado em 2010/03/03.

impactes que estes modelos e medidas têm provocado nos adultos que obtiveram a sua qualificação/certificação.

Após a apresentação dos objectivos da investigação, contextualização do estudo e metodologia, exposição dos instrumentos que permitiram a recolha e tratamento da informação, bem como da construção de dados, partimos para a análise do impacto do processo de RVCC de nível secundário nos adultos certificados, na esfera profissional, pessoal e formativa, em particular, tentando compreender a influência do processo nas perspectivas de envolvimento em projectos educativos/formativos futuros. O que os dados em análise evidenciaram, em traços gerais, foi que entre as motivações apontadas pelos adultos para a realização do PRVCC NS, se encontram as ligadas à realização pessoal, a melhoria do nível escolaridade, a actualização e melhoria dos conhecimentos, bem como a valorização e reconhecimento das competências detidas.

Um dado que convém salientar, é que ao contrário do que apontam os estudos anteriores efectuados sobre o processo de RVCC de nível básico (CIDEDEC, 2004; Costa, 2005; Parente, 2007), em que as razões/motivos assinalados para a realização do processo foram na sua maioria de ordem extrínseca (melhoria da empregabilidade, progressão na carreira, melhoria do nível de escolaridade), o que a nossa pesquisa revelou foi que, ao invés do básico, no nível secundário o motivo mais apontado foi intrínseco, ou seja, a sua realização pessoal.

Outro dos aspectos que merece ser mencionado liga-se à confrontação dos resultados do inquérito e das entrevistas em que se verificou que a conclusão do “secundário” através do PRVCC gerou melhorias na auto-estima e auto-afirmação dos adultos. Este resultado vai de encontro aos dados apresentados pelo estudo de Carneiro (2009), no qual se verificou que o principal ganho para os adultos “está relacionado com aspectos ligados à majoração do Eu”.

No que tange aos contributos da certificação na situação profissional, os dados recolhidos revelaram que o impacto do PRVCC NS é mais significativo a nível intrínseco do que em termos das condições objectivas de melhoria da situação profissional, já que a maioria dos inquiridos revelou ter mantido a mesma profissão. Os ganhos apontados por alguns dos sujeitos a este nível podem ser considerados residuais, na medida em que se referem a perspectivas futuras “subir a nível profissional”, “poder concorrer para outra categoria”, “ajudar-me no futuro”, entre outros. Neste

parâmetro, esta pesquisa corrobora os resultados já obtidos e registados pelos quatro estudos analisados e referenciados. De facto, o que estes estudos têm comprovado, é que os processos de RVCC não têm tido qualquer impacto, ou a sua utilidade é reduzida, nos domínios relativos à situação profissional (mudança de profissão, obtenção de emprego), bem como à relação salarial (nomeadamente, aos salários, contrato, carreira e relações hierárquicas), o que nos permite afirmar, tal como o fez a equipa de investigadores coordenada por Roberto Caneiro (2009c), que a este nível pouco ou “nada se verificou no ambiente laboral”.

Quanto ao objectivo central deste estudo, o apurar das mudanças verificadas pela certificação quanto a projectos ou perspectivas de envolvimento futuro na formação/aprendizagem ao longo da vida, embora a maioria dos inquiridos tenha afirmado pretender continuar a avançar no seu projecto educativo/formativo, e alguns dos entrevistados tivessem afirmado já terem realizado algum tipo de formação, verificou-se existir por parte dos mesmos um conhecimento reduzido de como fazê-lo e das propostas que integram as diferentes ofertas educativas/formativas formais a prosseguir após a certificação do “secundário”. O esmorecimento verificado na prossecução da formação tanto se deve a factores intrínsecos (necessidade de uma paragem) ou extrínsecos (aguardar uma oportunidade ou falta de tempo), o que aponta para a necessidade de uma política ao nível da EFA que invista mais na sua mobilização, bem como dinamize um conjunto de ofertas, processos e dinâmicas, acompanhados de condições de continuidade, envolvimento e proximidade à vida quotidiana dos adultos, sob pena dos mesmos perderem o capital de motivação adquirido na sequência da certificação obtida a partir do PRVCC NS.

Neste sentido, parece-nos ser desejável que o empenho político posto nas políticas de educação e formação de adultos, incluídas no segundo pilar da INO, e no programa de melhoria da qualificação escolar e profissional dos portugueses seja prosseguido e não desmantelado ou deturpado ao sabor das conjunturas e dos protagonistas políticos do momento, a despeito da permanente necessidade de o ajustar às condições presentes e melhorar sempre que possível (Freire, 2009). Assim, é de evitar por parte do poder político a construção de medidas *ad hoc*, reactivas, que atacam geralmente sintomas, que são de curto prazo, para surtirem efeitos espectaculares e mediáticos, logo superficiais, que se centrem única e exclusivamente na certificação de adultos e que não atendam às necessidades de todos de educação ao longo de toda a vida e com a vida.

Outra das conclusões a que chegámos é a de que a densidade de CNO existentes em algumas zonas do país e, particularmente no Vale do Ave, tem agudizado a concorrência entre eles, na procura de um público cada vez mais raro e que é disputado pelas diversas entidades públicas, semi-públicas e privadas (entre estas as empresas de formação que visam o lucro nos projectos educativos/formativos que empreendem) que enxameiam o denominado “mercado da formação” (Parente, 2007). A exigência de se cumprir as metas numéricas exigidas pelo financiamento, já tinha levado Joana Costa (2005), a afirmar a possibilidade de os Centros terem começado a trabalhar de “costas voltadas” não existindo entre eles uma atitude de complementaridade, mas de competitividade, em que o adulto adquire um valor económico e de sustentabilidade para a própria entidade.

Não partilhamos as ideias veiculadas por alguns investigadores, de que a política de EFA, em Portugal, parece ter afunilado num só sentido através dos Centros Novas Oportunidades (Ferreira, 2007). Embora reconheçamos a premência de serem implementadas outras ofertas educativas/formativas de cariz mais comunitário e social (educação dos consumidores, acção social, apoio domiciliário, combate à pobreza, animação sociocultural, assistência social, etc.), consideramos que os Cursos EFA de formação escolar e de dupla certificação, que a partir de 2007 se alargaram ao ensino secundário, bem como as formações modulares criadas nessa mesma altura, são propostas consistentes e consolidadas que têm vindo a ver aumentada a sua procura por parte dos adultos na ânsia de elevarem as suas habilitações académicas, aprofundar as suas aprendizagens/conhecimentos e adquirirem as competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania activa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento (CCE, 2009). Consideramos, igualmente, que o momento actual é o mais propício para se proceder à elevação da formação base para uma percentagem importante da população no seio da geração de adultos devido ao sucesso que se tem vindo a verificar na INO, o qual só foi possível, na opinião de Rothes (2009),

“(…) porque se conseguiu conquistar muitos adultos para uma nova oportunidade de aprendizagem e certificação, mas também porque se lhes proporcionou uma experiência educativa gratificante, precisamente por se ter disponibilizado um dispositivo com soluções formativas, flexíveis e diversificadas, mais facilmente ajustáveis aos trajectos, condições e aspirações de cada uma das pessoas envolvidas”.

Do ponto de vista do trabalho desenvolvido no Centro Novas Oportunidades do Médio Ave, e do conhecimento da realidade dos CNO, na qual nos encontramos envolvidos de uma forma directa, concluímos que estes Centros não constituem uma resposta em si mesma às carências sentidas no nosso país a nível da educação e formação de adultos, são antes um desafio para ajudar a encontrar a(s) resposta(s) mais adequada(s) às necessidades de formação de um público com défices de qualificações escolares e profissionais. É através da sua passagem por eles que estes adultos podem ver valorizadas as suas experiências e os seus adquiridos ao longo da vida nos mais variados contextos (formais, informais e não-formais), o que pode ser visto como um justo reconhecimento para quem não estagnou após o percurso escolar de base, muitas vezes interrompido por razões de carácter social e económico. Por outro lado, ainda é possível indicar e delinear projectos de qualificação subsequentes, acompanhados de perto por uma equipa pedagógica, uma vez que muitos daqueles que terminam os seus processos desejam continuar o seu percurso educativo/formativo, devido a terem recuperado a motivação para prosseguirem a sua educação/aprendizagem ao longo da vida.

Finalmente, tal como defende Odile Quintin²⁵⁴, nesta época de crise económica precisamos de ultrapassar a retórica e garantir uma verdadeira educação/formação ao longo da vida, que apoie as pessoas durante todo o ciclo económico, tanto nas fases de expansão como de recessão. As recessões trazem consigo a mudança e esta exige novas competências. Neste sentido, a educação e formação de adultos “deve tornar-se agora uma parte integrante do sistema educativo, para que as pessoas, ao longo das suas vidas, possam aperfeiçoar as suas competências e adquirir novas”, permitindo a construção de uma sociedade/comunidade do conhecimento e da inclusão. Esta deve ser uma aposta de todos, se quisermos construir uma sociedade mais justa, mais desenvolvida e democrática, em que as pessoas possam sonhar e erguer-se perante as adversidades que terão de enfrentar ao longo das suas vidas.

Uma das limitações do estudo que agora se conclui está relacionada com o reduzido número de grupos do Processo de RVCC NS e indivíduos abrangidos pelo universo de estudo. Uma das variáveis que limitou o âmbito deste estudo foi o reduzido número de inquiridos recolhidos, por

²⁵⁴ Excerto extraído do discurso de encerramento da Conferência comemorativa do 10º Aniversário do Programa GRUNDTVIG, em Bruxelas, a 26,27 e 28 de Janeiro de 2010, na Comissão Europeia, proferido no cargo institucional de Directora-Geral para a Educação, Formação, Cultura e Juventude. // <http://www.direitodeaprender.com.pt>, consultado em 2010/03/04.

via do elevado número de sujeitos que interromperam/suspenderam/desistiram do processo, ou que se atrasaram na entrega dos seus portefólios, impossibilitando a sua certificação no tempo previsto para a duração do mesmo, entre os sete e oito meses.

De qualquer forma, os resultados conseguidos neste trabalho devem ser vistos como um contributo significativo para futuras investigações relacionadas com o PRVCC NS, pelo que as limitações apresentadas devem, também, ser vistas como pistas para outras pesquisas. Assim, futuros estudos sobre esta temática devem contemplar uma avaliação do impacto *ex-post* (efectuada após seis meses da certificação obtida pelo adulto), num universo mais alargado e com uma amostra significativa de inquiridos, de modo a que os seus dados possam ser mais robustos e acareados com os resultados de outras investigações. Dada a escassez de trabalhos sobre o tema no contexto português, esta problemática constitui-se como um tema de ampla exploração em termos de investigações ulteriores.

Terminamos a apresentação do nosso estudo, com um testemunho ao trabalho e à coragem demonstrada por todos os que se envolveram/estão envolvidos/se envolverão na educação e formação de adultos, os quais devem procurar alento para o seu labor no desafio que nos é lançado por Miguel Torga, no seu poema “Ícaro”²⁵⁵:

O sol dos sonhos derreteu-lhe as asas

E caiu lá do céu onde voava

Ao rés-do-chão da vida.

A um mar sem ondas onde navegava

A paz rasteira nunca desmentida...

Mas ainda dorida

No seio sedativo da planura,

A alma já lhe pede, impenitente,

A graça urgente

De uma nova aventura.

²⁵⁵ *In Poesia Completa*, vol. II, Publicações Dom Quixote, 2007.

Referências Bibliográficas

1. Livros e artigos citados

AFONSO, Almerindo J. (2001). "A Redefinição do papel do Estado e as Políticas Educativas: Elementos para pensar a transição". In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 37, pp. 33-48.

AFONSO, Almerindo J. (2003). "Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação". In *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, n. 22, pp. 35-46.

AFONSO, Almerindo J. (2005). "A Sociologia da Educação em Portugal: elementos para a configuração do estado da arte". In TEODORO, António & TORRES, Carlos (orgs.) (2006). *Educação Crítica & Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento.

AFONSO, Almerindo J. & ANTUNES, Fátima (2001). "Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda". In *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, Julho, pp. 83-112.

ALALUF, Mateo & STROOBANTS, Marcelle (1994). "A competência mobiliza o operário?". *Revista Europeia de Formação Profissional*, n. 1, pp. 46-55.

ALBARELLO, L. *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALMEIDA, António J. (2007). "Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal". In *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, n. 2, Jan/Abr, pp. 51-58.

ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

-
- ALONSO, Luísa *et al.* (2002). *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – ANEFA.
- ALONSO, Luísa (2007). “Formação ao longo da vida e aprender a aprender”. In Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE, pp. 139-151.
- ALVES, Ana, TEIXEIRA, Carminda, CAMPELOS, Cristina, COUTADA, Marta & MENDES, Miguel (s/d). *Projecto “Cultura, Educação e Saberes” (A ligação entre a cultura e a aprendizagem ao longo da vida)*. Pós-Graduação “Educação para o Desenvolvimento”, Escola Superior de Educação do Porto (policopiado).
- ALVES, Natália (2007). “E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?”. In *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, n. 2, Jan/Abr, pp. 59-68.
- ANEFA (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a acção*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- ANEFA (2002). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal: Exame Temático no Âmbito da OCDE*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- ANÍBAL, Alexandra (2008). “Aprender com a vida – Retratos e trajetórias de adultos portugueses pouco escolarizados”. In *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 25 a 28 de Junho de 2008. www.aps.pt/vicongresso/pdfs/585.pdf, consultado em 2010/02/12.
- ANQ (2008). *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE)*. [s.l.]: Agência Nacional para a Qualificação.
In <http://www.unesco.org/uil/en/UILPDF/nesico/confintea/Portugal.pdf>, consultado em 2008/10/15.

- ANTUNES, Fátima (2001). "Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas". *In*: STOER, Stephen. R., CORTESÃO, Luiza & CORREIA, José A. (orgs). *Transnacionalização da educação: Da Crise da Educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 163-208.
- ANTUNES, Fátima (2004a). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Universidade do Minho.
- ANTUNES, Fátima (2004b). "Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional". *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, Dez, n. 70, pp. 101-125.
- ANTUNES, Fátima (2004c). "A europeização das políticas educativas: a nova arquitectura e o novo elenco no campo da educação". *In: A Página da Educação*, Jan, n. 130, p. 7.
- ANTUNES, Fátima (2005a). "Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal". *In Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 29, pp. 40-51.
- ANTUNES, Fátima (2005b). "Globalização e europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses". *In Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 47, pp. 125-143.
- ANTUNES, Fátima (2005c). "Governança global e directrizes internacionais para a educação na União Europeia". *In Perspectivas*, v. 23, Jul/Dez, n. 2, pp. 449-465.
- ANTUNES, Fátima (2006). "Governança e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'". *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 75, Out, pp. 63-93.
- ANTUNES, Fátima (2007a). "A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios Comuns ao ângulo Português". *In Perspectivas*, v. 25, Jul/Dez, n. 2, pp. 425-468.

- ANTUNES, Fátima (2007b). *Educação e a Formação ao Longo da Vida, o Espaço Europeu de Educação e a Nova Ordem Educacional*. Texto-oficina de apoio à Unidade Curricular de Políticas de Educação e Formação ao Longo da Vida, Mestrado em Educação, áreas de especialização em Formação, Trabalho de Recursos Humanos e Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, I Edição, 2007/8 (texto policopiado).
- ANTUNES, Fátima (2007c). “A nova paisagem educativa: leituras em torno da habilitação profissional para a docência”. In *A Página da Educação*, Abr, n. 166, p. 25.
- ANTUNES, Fátima (2007d). “Aprendizagem ao longo da vida em Portugal e na Europa: apropriações”. In *A Página da Educação*, Dez, n. 173, pp. 34-35.
- ANTUNES, Fátima (2008a). *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- ANTUNES, Fátima (2008b). “A aprendizagem ao longo da vida: Portugal no contexto das políticas e práticas europeias” *Reflexões. Sessão pública: Os Centros Novas Oportunidades no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Centro Novas Oportunidades TecMinho, Braga, 25 de Setembro (texto policopiado), pp. 1-9.
- ANTUNES, Fátima (2008c). “Pedagogias, competências e mediações: da *competency-based training* ao projecto *Tuning*”. In *A Página da Educação*, Jul, n. 180, p. 15.
- APPLE, Michael. & NÓVOA, António (orgs.) (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, Simone S. (2000). “Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Projecto de Sociedade S@bER+”. *Formar*, n. 37, pp. 40-45.
- APRVC (2005). “APRVC: Uma associação para a defesa e valorização do RVC”. *Associação Nacional para o Reconhecimento, Validação e Certificação de competências*.

In <http://www.aprvc.com/>, consultado em 2008/02/13.

AUBRET, Jacques, GILBERT, Patrick & PIGEYRE, Frédérique (1993). *Savoir et pouvoir: les competences en questions*. Paris: Presses Universitaires de France.

ÁVILA; Patrícia (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE. In <https://repositorio.iscte.pt/>, consultado em 2008/05/12.

AZEVEDO, Joaquim (2009). "Conclusões Finais". *Seminário Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos da Avaliação Externa*. In <http://videos.sapo.pt/3iornCzOVliGJOaAc9hU>, consultado em 2009/02/26.

AZEVEDO, Joaquim (2009). *Repensar a política para a educação: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança*. In <http://www.joaquimazevedo.com/>, consultado em 2010/02/26.

BARROS, Rosanna (2009). "Reflexões de Inspiração Freiriana a propósito do RVCC", *O Direito de Aprender*, 22 de Março. In <http://www.direitodeaprender.com.pt/>, consultado em 2009/04/07.

BARROSO, João (2005). "O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas". In *Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 92, Especial Outubro, pp. 725-751.

BELL, Judith (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, Ana (1999). "Educação de Adultos é indispensável à Democracia". *Revista Saber mais*, n. 1, pp. 5-9.

BENTES, Júlia (2004). "Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Uma porta aberta para um sonho interrompido". *Proformar*, n. 3. In [http://www.proformar.org/revista/edicao 3/pag 3.htm](http://www.proformar.org/revista/edicao%203/pag%203.htm), consultado em 2007/11/07.

- BJORNAVOLD, Jens (2003). *Assegurar a visibilidade das competências: identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal na Europa*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.
- BJORNAVOLD, Jens (2007). “Validação de aprendizagens não formais e informais: Será possível? Práticas e respostas europeias (2007)”. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência – Valorizar a Aprendizagem: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*. Lisboa, 26 e 27 de Novembro.
In http://www.eu2007.pt/UE/vPT/Reunioes_Eventos/Outros/aprendizagem.htm, consultado em 2008/01/06.
- BODGAN, Robert C. & BILKEN, Sari K. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BORG, Carmel & MAYO, Peter (2005). “The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles?” *In Globalisation, Societies and Education*, v. 3, n. 2, July, pp. 203-225.
- BOSHIER, Roger (1998). “Edgar Faure after 25 years: down but not out”. *In* J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (eds.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, pp. 3-20.
- CABRAL-CARDOSO, Cabral, ESTÊVÃO, Carlos V. & SILVA, Paulo (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectivas dos Empregadores e dos Diplomados*. Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2000). “Reinventar a Escola”. *Educação*, n. 234, Out. (Entrevista concedida a Paulo Camargo). *In* http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/outubro00/entrevista.htm, consultado em 2008/04/07.

-
- CANÁRIO, Rui (2007a). “Multiplicar as oportunidades educativas”. In Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE, pp. 167-173.
- CANÁRIO, Rui (2007b). “Formação de Adultos: políticas e práticas”. In *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, n. 2, Jan/Abr, pp. 3-4.
- CANELAS, Ana M. (2002). “O dispositivo de acompanhamento e formação das equipas de profissionais”. In MELO E SILVA, Isabel, LEITÃO, José A. & TRIGO, Maria M. (2002). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp. 95-97.
- CARLOS, Manuel G. (2000). “Desenvolvimento vocacional e promoção de competências”. In <http://www.psicologia.com.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A0123>, consultado em 2009/03/05.
- CARNEIRO, Roberto (2004). *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARNEIRO, Roberto (coord.) (2007). *Avaliação ex-ante do Programa Operacional Temático para o Potencial Humano – Relatório*. Lisboa: [s/e]. In <http://www.poph.qren.pt/>, consultado em 2008/11/04.
- CARNEIRO, Roberto (Coord.) (2009a). *Estudo de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- CARNEIRO, Roberto (Coord.) (2009b). *Painel de Avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- CARNEIRO, Roberto (Coord.) (2009c). *Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação*. Lisboa: ANQ.

-
- CASTRO, José M. (2007). “Dupla Certificação”. *In Formar revista dos formadores*, n. 60, Jul. Ago. Set., pp. 4-11.
- CAVACO, Cármen (2007). “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 2, pp. 21-33. *In* <http://sisifo.fpce.ul.pt/>, consultado em 2008/06/05.
- CAVACO, Cármen (2009). “Reconhecimento e Validação de Adquiridos – Complexidade e Especificidade dos Elementos em Análise”. *In Aprender ao Longo da Vida*, n. 11, Dezembro, pp. 44-48.
- CHIZZOTTI, A. (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- CHOMSKY, Noam (1977). *Diálogos com Mitsou Ronat*. São Paulo: Editora Cultrix.
- CIDEC (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: DGFV.
- COIMBRA, Joaquim L. (2006). “Novas oportunidades na educópolis: Ensaio para uma política de aprendizagem ao longo da vida”. *In Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas*. Lisboa: CNE, pp. 119-140.
- CORDEIRO, Luís (2007). “Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida”. *In* Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE, pp. 185-188.
- COSTA, Joana (2005). *Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Processos, Trajectos e Efeitos*. Braga: IEP - Universidade do Minho. Dissertação: Título de Mestre em Educação Área de Especialização em Educação de Adultos.
- COSTA, Ricardo J. (2007). “O país tem um défice de qualificação que deve ser ultrapassado através de diferentes ofertas formativas”. *Jornal a Página da Educação*. N.º 164, Fevereiro, p. 29

-
- COSTA, Thais A. (2005). "A noção de competência enquanto princípio de organização curricular". *In Revista Brasileira de Educação*, n. 29, Maio/Jun/Jul/Ago, pp. 52-62.
- COUTINHO, Clara P. & CHAVES, José H. (2002). "O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal". *In Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), [221-244]. Braga: Instituto de Investigação e Psicologia – Universidade do Minho.
- CRESPO, Carla A., GONÇALVES, Carlos M. & COIMBRA, Joaquim L. (2001). *A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais*. Comunicação apresentada no III Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho: Novos horizontes para a formación profesional, Santiago de Compostela, 29 e 30 de Novembro de 2001. *In* http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0120&area=d7&subarea=, consultado em 2009/08/20.
- DALE, Roger (2004). "Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação?'". *In Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, Maio/Agosto, pp. 423-460.
- DALE, Roger (2005). "A Globalização e a reavaliação da Governação Educacional. Um caso de ectopia sociológica". *In* TEODORO, António & TORRES, Carlos A. (orgs). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69
- DALE, Roger (2008). "Construir a Europa através de um Espaço europeu de Educação". *In Revista Lusófona de Educação*, n. 11, pp. 13-30.
- DARRÉ, Jean-Pierre (1994). "Les voies de construction d'un référentiel: Le cãs des conseillers techniques agricoles". *In* ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (coord.) (1994). *Savoirs et Compétences. De l'usage de cês notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Éditions L'Harmattan, pp. 147-169.

-
- DESAULNIERS, Julieta B. R. (1997). "Formação, competência e cidadania". *In Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 60, Dezembro, pp. 51-63.
- DIAS, Mariana (coord.) (2005). *Estudos Horizonte 2013: Conceção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação*. [s.l.]: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED). *In* <http://www.poph.qren.pt>, consultado em 2008/09/23.
- DIRECÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (2007). *Estruturas dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Ensino para Adultos na Europa: Portugal 2006/2007*. *In* eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_PT_PT.pdf, consultado em 2008/04/26.
- DONDI, Claudio (2009). "Conclusões Finais". *Seminário Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos da Avaliação Externa*. *In* <http://videos.sapo.pt/0njDhMk7JHRgQBq3TMIR>, consultado em 2009/02/26.
- DUBAR, Claude (1999). "A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência". *In Educação & Sociedade* [em linha], XIX, vol. 19, n. 64. Disponível em: <http://www.scieo.br/>, consultado em 2008/07/18.
- EDWARDS, Richard (1997). *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society*. Londres: Routledge.
- EQUIPA RVCC – DIRECÇÃO GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (DGFV), MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). "Reconhecer, validar e certificar competências". *In Formar*, n. 50, pp. 24-29.
- ERASMIE, Thord & LIMA, Licínio C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.

- ESTÊVÃO, Carlos V. (2001). "Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação". *In Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77, Dezembro, pp. 185-206.
- ESTÊVÃO, Carlos V. & SILVA, PAULO (2007). "Licenciados: que competências?" (Entrevista concedida a Sónia Azevedo).
In www.meintegra.ics.uminho.pt/.../entrevista_CT_27Mar_texto_integral_0.pdf, consultado em 2009/06/14.
- ESTEVAO, Madalena (2005). *Balanço de Competências*. Lisboa: Gabinete de Gestão EQUAL.
- ESTRELA, Elsa & TEODORO, António (2008). "As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais". *In Espaço do Currículo*, n. 1, Março-Setembro, pp. 130-165.
- EURYDICE (2007). *Estrutura dos Sistemas de Ensino, formação Profissional e Ensino para Adultos na Europa. Portugal 2006/2007*. Lisboa: Direcção-Geral de Educação e Cultura.
In http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_PT_PT.pdf, consultado em 2007/11/21.
- FAURE, Edgar (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FEDERIGHI, Paolo & MELO, Alberto (1999). *Glossário de Educação de Adultos*. Lisboa: AEEA – Associação Europeia para a Educação de Adultos.
In <http://www.eaea.org/doc/pub/eurPO.pdf>, consultado em 2008/04/16.
- FERREIRA, Aurélio (2007). *O Centro de RVCC na Escola: Impacto do Processo de RVCC no Percurso dos Adultos e da Escola*. Braga: IEP - Universidade do Minho. Dissertação: Título de Mestre em Educação Área de Especialização em Educação de Adultos.
- FINGER, Matthias (2008). "Conferência e entrevista com Matthias Finger". *Revista O Direito de Aprender*. *In* <http://www.direitodeaprender.com.pt/>, consultado em 2008/16/12.

-
- FINGER, Matthias & ASÚN, José M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- FLEURY, Maria T. L. & FLEURY, Afonso (2001). "Construindo o Conceito de Competência". In *RAC*, Edição Especial, pp. 183-186.
- FRAGOSO, António (2007). "As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação?". In Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE, pp. 201-213.
- FRAGOSO, António (2009). "Os consensos do momento". *O Direito de Aprender*, 17 de Fevereiro. In <http://www.direitodeaprender.com.pt/>, consultado em 2009/05/23.
- FREIRE, João (2009). "Microestudo sociológico de um Centro Novas Oportunidades". In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 59, pp. 19-43.
- FREIRE, Paulo (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2007). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- GENTILE, Paola & BENCINI, Roberta (2000). "Para aprender (e desenvolver) competências". In *Revista Nova Escola*, São Paulo, Set., pp. 12-17. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/>, consultado em 2009/11/18.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editorial

- GIDDENS, Anthony (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, Anthony (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Presença.
- GOMES, Isabel (2007). “Os desafios da aprendizagem ao longo da vida. Novas oportunidades de educação e formação de adultos”. In Conselho Nacional de Educação, (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE, pp. 91-98
- GOMES, Maria C. (Coord.) & AAVV (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: DGFV-ME.
- GOMES, Maria do Carmo & SIMÕES, Francisca (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- GRIFFIN, Colin (1999a). “Lifelong learning and social democracy”. *International Journal of Lifelong Education*, v. 18, n. 5, pp. 329-342.
- GRIFFIN, Colin (1999b). “Lifelong learning and welfare reform”. *International Journal of Lifelong Education*, v. 18, n. 6, pp. 431-452.
- GROOTINGS, Peter (1994). “Formação Profissional”. *Revista Europeia de Formação Profissional*, n. 1, pp. 5-7.
- GRUPO DE LISBOA, (1994). *Limites à Competição*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- GUERRA, Isabel C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- GUIMARÃES, Paula (2008). “A educação de adultos no séc. XXI: desafios contemporâneos em prospectiva”. *Aprender ao Longo da Vida*, n. 3, Novembro, pp.34-39.

- GUIMARÃES, Paula (2009). “Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?”. *Rizoma freiriano*, vol. 3.
In <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>, consultado em 2009/04/01.
- HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria C. (2000). “Escolarização de jovens e adultos”. *In Revista Brasileira de Educação*, Mai-Ago, n. 14, pp. 108-130.
- IMAGINÁRIO, Luís (2001). *Balanço de Competências. Discursos e Práticas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional (DGEFP).
- IMAGINÁRIO, Luís (2007). “(Re)Valorizar a aprendizagem: práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais.”. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência – Valorizar a Aprendizagem: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*. Lisboa, 26 e 27 de Novembro.
In http://www.eu2007.pt/UE/vPT/Reunioes_Eventos/Outros/aprendizagem.htm, consultado em 2008/01/06.
- IMAGINÁRIO, Luís (2009). “Desafios – dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências aos Centros Novas Oportunidades”. *Comunicação apresentada no Seminário Desafios. Potencialidades e Caminhos para o Sucesso – A Intervenção nos Centros Novas Oportunidades*, organizado pelo CNO/CESAE e realizado na AEP - Porto, em 19 de Fevereiro de 2009. *In* blogefa.cesae.pt/file.axd?file=CNO%2CCESAE%2C19.Fev..., consultado em 2010/02/15.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1994). “L’appel à la notion de compétence dans la Revue L’Orientation Scolaire et Professionnelle à sa naissance et aujourd’hui”. *In* ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (coord.) (1994). *Savoirs et Compétences. De l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise*. Paris: Éditions L’Harmattan, pp. 119-145.

-
- JARVIS, Peter (2000). "Globalização e o Mercado da Aprendizagem". *In* Licínio C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 29-41.
- JARVIS, Peter (2001). "O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35 – 1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, pp. 13-30.
- JONNAERT, Philippe (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- KALLEN, Denis (1996). "Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva". *Revista Europeia de Formação Profissional*, n. 8/9, pp. 16-22.
- KUENZER, Acácia (2003a). "Competência como praxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação do trabalhador". *Boletim Técnico do SENAC*. Senac, Brasil. *In* <http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>, consultado em 2009/12/03.
- KUENZER, Acácia (2003b). "As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações". *In Educar, Curitiba, Especial*, Editora UFPR, pp. 43-69.
- KUENZER, Acácia, ABREU, Claudia & GOMES, Cristiano (2007). "A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação". *In Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, set/dez, pp. 462-473.
- LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, Guy (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation

-
- LE BOTERF, Guy (2005). *Construir Competências Individuais e Colectivas. Resposta a 80 Questões*. Lisboa: Edições Asa.
- LE BOTERF, Guy (2006). "Avaliar a competência de um profissional". *In Pessoal*, Junho, pp. 60-63.
Disponível em
guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf,
consultado em 2009/09/27.
- LEIRIA, Luís (2006). "As várias facetas da educação de adultos". *In Aprender ao longo da Vida*, n. 6, Outubro, p. 16.
- LEITÃO, José A. (Coord.) (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA.
- LEITÃO, José A. (Coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- LEITÃO, José A. (2002b). "Trabalho, qualificações e novas competências". *In MELO E SILVA, Isabel, LEITÃO, José A. & TRIGO, Maria M. (2002). Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp. 73-76.
- LENGRAND, Paul (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LICHTENBERGER, Yves (2003). "Compétence, compétences". *Encyclopédie des ressources humaines*, Éditions Vuibert.
- LICHTENBERGER, Yves (2007). "Du travail standardisé à la compétence personnelle". *Les Cahiers pédagogiques*, n° 457, nov., pp. 18-20.

- LIMA, João (2008). “Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades” publicado em 2008/02/11.
In <http://rvccno.blogspot.com/2008/02/em-defesa-da-iniciativa-novas.html>, consultado em 2008/04/05.
- LIMA, KARINA M. (2001). “Determinismo tecnológico”. In *XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – INTERCOM*. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Campo Grande/MS – Setembro.
www.infoamerica.org/documentos_pdf/determinismo.pdf, consultado em 2009/05/25.
- LIMA, Licínio C. (Coord.), ESTEVÃO, M. Lucas, MATOS, Lisete, MELO, Alberto & MENDONÇA, M. Amélia (1988). *Documentos Preparatórios III*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LIMA, Licínio C. (1997). “O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal”. *Revista Brasileira de Educação*. (São Paulo/Brasil), n. 4, pp. 43-59.
- LIMA, Licínio C. (2001). “Políticas de educação de adultos: Da (não) reforma às decisões pós-reformistas”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, n. 1, pp. 41-66.
- LIMA, Licínio C. (2003). “Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Esquerda de Miró”. In *Cruzamento de Saberes – Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148.
- LIMA, Licínio C. (2005). “Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, pp. 71-90.
- LIMA, Licínio C. (org.) (2006). *Educação Não Escolar de Adultos: Iniciativas de Educação e Formação de Adultos em Contextos Associativos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos – Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (2006a). “A educação foi evacuada do debate político”. *SPN Informação*, n. 9 (Entrevista concedida a António Baldaia).

- LIMA, Licínio C. (2007a). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C. (2007b). “A educação de adultos não pode estar entregue ao mercado” (Entrevista concedida a Rui Seguro). *Revista O Direito de Aprender*.
In http://www.direitodeaprender.com.pt/revista06_03.htm, consultado em 2007/10/14.
- LIMA, Licínio C. (2007c). “Políticas de Educação e Formação ao Longo da Vida”, *Actas do IX Congresso Nacional de CFAE*, pp. 85-96.
- LIMA, Licínio C. (2007d). “A educação segundo Fragonard”. *In* *Jornal “a Página”*, ano 16, n. 168, Junho, p. 9.
- LIMA, Licínio C., AFONSO, A. J. & ESTEVÃO, C. V. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, A. (2002). *Reformas de Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- LIMA, Licínio C. *et al.* (1988). *Documentos Preparatórios III*. Lisboa. Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- LIMA, Marinús P. (1995). *Inquérito Sociológico*. Lisboa: Editorial Presença
- LOBO, Andreia (2002). “Nona Lei Orgânica do Ministério da Educação extingue a ANEFA”. *Jornal a Página da Educação*, n. 116, p.11.
- LÓPEZ, Javier B., CÍA, Patxi M. & ARIZNABARRETA, Esther M. (2006). “O reconhecimento oficial dos conhecimentos profissionais obtidos através da experiência. Rumo à convergência de

- políticas sociais na Europa". *In Revista Europeia de Formação Profissional*, n. 37, pp. 37-56.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ E. D. A. Marli (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MARKOWITSCH, Jorg & LUOMI-MESSERER, Karin (2008). "Origem e interpretação dos indicadores de definição do Quadro Europeu de Qualificações". *In Revista Europeia de Formação Profissional*, n. 42/43, 2007/3-2008/1, pp. 37-65.
- MAROY, Christian (1997). "A análise qualitativa de entrevistas. *In* ALBARELLO, Luc *et al*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 117-155.
- MARQUES, Fátima, ANIBAL, Graça, GRAÇA, Vasco & TEODORO, António (2008). "A unionização das políticas educativas no contexto europeu". *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 48, pp. 93-110. *In* <http://www.rieoei.org/rie48a04.pdf>, consultado em 2009/02/03.
- MARQUES, Fernanda (2007). "Centros RVCC: análise da situação e propostas". *In* Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: CNE, 177-183.
- MEIGNANT, Alain (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MELO, Alberto (2003). "Em Portugal: uma nova vontade política de relançar a Educação e formação de Adultos?".
In <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf>, consultado em 2007/14/11.
- MELO, Alberto (2006). "Falta um movimento social forte que tenha capacidade de influenciar políticas". *In Aprender ao longo da Vida*, n. 6, Outubro, p. 4.

- MELO, Alberto (2007). “A Educação e Formação de Adultos em Portugal como um Projecto de Sociedade”. In Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação*. Lisboa: CNE, pp. 65-74.
- MELO, Alberto (2008). “A Nova Educação-Formação de Adultos em Portugal pede uma organização nova”. In *Página O Direito de Aprender*, www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=232 -, consultada em 2009/01/02.
- MELO, Alberto (coord.), MATOS, Lisete & SILVA, Olívia S. / Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (2001). “*S@bER+*”: *Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos 1996-2006*. Lisboa: ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- MELO, Alberto *et al.* (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MELO, Alberto, LIMA, Licínio C. & ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- MELO, Alberto, MARQUES, Fernanda, SOARES, Priscila & RIBEIRO, Carlos (2007). *Em defesa do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Carta Aberta ao Governo Português*.
In <http://www.petitiononline.com/rvcc/petition.html>, consultado em 2007/12/27.
- MELO, Alberto & SANTOS, Olívia S. (1999). “Novos caminhos em construção”. In *Revista Saber Mais*, n. 1, pp. 15-17.
- MONTMOLLIN, Maurice (1994). *A Ergonomia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOREIRA, João M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina

- NOGUEIRA, Inácio (2002). "Projecto EFA – Enquadramento(s), centralidade(s) e reflexões em torno do seu modelo teórico". In MELO E SILVA, Isabel, LEITÃO, José A. & TRIGO, Maria M. (2002). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp. 77-83.
- NÓVOA, António (2007). "É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos". (Entrevista concedida a Rui Seguro). In *Aprender ao Longo da Vida*, n. 7, pp. 10-18.
- NUNES, Lucília (2007). "Janelas da Aprendizagem ao Longo da Vida". In *Percursos*, Jan/Mar, n. 3, pp. 6-22.
- O'BRIEN, Martin & PENNA, Sue (1998). *Theorising Welfare. Enlightenment and modern society*. London: Sage.
- OLIVEIRA, Dalila (coord.)(1998). *Carta Social do Vale do Ave*. Guimarães: Sol do Ave – Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (2002). *Certificação de Competências Profissionais - Glossário de Termos Técnicos*. 1ª edição. Brasília: OIT.
- PAIVA, Jane (2006). "Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos". In *Revista Brasileira de Educação*, Set-Dez, ano/vol. 11, n. 33, pp. 519-539.
- PARENTE, Cristina (2008). *Competências: Formar e Gerir Pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- PARENTE, Cristina (coord.) (2007). *Educação, Formação e Certificação de Adultos: Avaliação de Impactes no Vale do Sousa* [CD-ROM]. Paços de Ferreira: Associação Profissional de Passos de Ferreira.

-
- PEREIRA, Eduardo T. (2008). “Boaventura de Sousa Santos e a Sociedade Civil em Tempos de Globalização”. *In Revista de Filosofia Aurora*, v. 20, Jan/Jun, n. 26, pp. 113-126.
- PERRENOUD, Philippe (1999a). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (1999b). “Construir competências é virar as costas aos saberes”. *In Pátio. Revista Pedagógica*, n. 11, Novembro, pp. 15-19 [1-7, versão em linha].
- PERRENOUD, Philippe (2000). “Dez competências para ensinar”. Porto Alegre: Artemed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2001). “Dez novas competências para uma nova profissão”. *In Pátio. Revista Pedagógica*, n. 17, Maio-Julho, pp. 8-12 [1-5, versão em linha].
- PERRENOUD, Philippe (2002). “O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências”. *In Pátio. Revista Pedagógica*, n. 23, Setembro-Outubro, pp. 8-11 [1-5, versão em linha].
- PIRES, Ana Luísa (2000). “O reconhecimento das aprendizagens experienciais em França”. *In Formar*, n. 37, pp. 29-39.
- PIRES, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- PIRES, Ana Luísa (2007a). “Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 2, pp. 5-20.
- PIRES, Ana Luísa (2007b). “Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo”. *In Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação*. Lisboa: CNE, pp. 31-38.

- PLANT, Raymond (2006). "O Estado-Nação, a Democracia e a Globalização". *Nova Cidadania*, n. 30, Out/Dez, pp. 18-21.
- PLATTNER, Marc F. (2006). "A Democracia e o Estado-Nação num Mundo Global". *Nova Cidadania*, n. 30, Out/Dez, pp. 23-25.
- PNAEBA (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos. Relatório de Síntese*. Lisboa: ME/DGEP.
- PROGRAMA OPERACIONAL POTENCIAL HUMANO (2007a). *Programa Operacional Temático Potencial Humano 2007 - 2013*.
In <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=376>, consultado em 2008/06/04.
- PROGRAMA OPERACIONAL POTENCIAL HUMANO (2007b). *Apresentação do Programa POPH*. Lisboa: IEFP – Gabinete de Comunicação.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REY, Bernard (2002). *As Competências Transversais em Questão*. Porto Alegre: Artmed.
- REY, Bernard, CARETTE, Vincent, DEFRANCE, Anne & KAHN, Sabine (2005). *As Competências na Escola*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- REY, Bernard (2009). "Les compétences, oui, mais ce qui compte, c'est de faire apprendre". *Le café pédagogique mensuel*, n. 103, Mai, pp. 131-136. www.cafepedagogique.net, consultado em 2009/10/14.
- RIBAS, Beatrice (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Braga: IEP - Universidade do Minho. Dissertação: Título de Mestre em Educação Área de Especialização em Educação de Adultos.

- ROBERTSON, Susan & DALE, Roger (2001). "Regulação e Risco na Governação da Educação. Gestão dos Problemas de Legitimação e Coesão Social em Educação nos Estados Competitivos". *In Educação, Sociedade & Culturas*, n. 15, pp. 117-147.
- RODRIGUES, Sandra (2009). *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos*. Lisboa: ANQ.
- ROGIERS, Xavier & DE KETELE, Jean-Marie (1993). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ROGIERS, Xavier & DE KETELE, Jean-Marie (2004). *Uma pedagogia de integração: Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artemed.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROPÉ, Françoise (1994). "Des savoirs aux compétences? Le cas du français". *In* ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (coord.) (1994). *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Éditions L'Harmattan, pp. 63-93.
- ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (coord.) (1994). *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- ROTHES, Luís (2007). "Educação e formação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios". *In* Conselho Nacional de Educação (org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação*. Lisboa: CNE, pp. 75-79.
- ROTHES, Luís (2009). "Um novo desafio". *In O Direito de Aprender*, 13 de Novembro, <http://www.direitodeaprender.com.pt/>, consultado em 2009/11/25.

-
- RYCHEN, Dominique (2005). “Competências-chave para todos: Uma estrutura conceptual de referência abrangente”. In RYCHEN, Dominique & TIANA, Alejandro, *Desenvolver competências-chave em educação – algumas lições da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições Asa.
- SÁ-CHAVES, Idália (Org.) (2005). *Os “Portfólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- SANCHO, Amélia (1993). *A Escola na Educação de Adultos. A Educação de Adultos na Escola: Um Estudo de Caso*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- SANTOS, Boaventura S. (2001). “Os processos de globalização”. In SANTOS, Boaventura S. (org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Luisa & NICOLAU, Margarida (2004). *Caracterização Socio-Económica dos Concelhos. Concelho de Guimarães*. s/l: Direcção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano.
In www.dgotdu.pt/.../ResourcesUser/.../Guimaraes/GUIMARAES.pdf.
- SERRANO, Gloria P. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes – I Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- SILVA, Augusto S. (1997) “Comunicação”. In *Seminário - Educar e Formar ao Longo da Vida – Actas (20 de Novembro de 1996)*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- SILVA, Manuel A. (2002). “A ‘abordagem por competências’: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (I)”. In *Jornal a Página da Educação*, ano 11, n. 117, Novembro, p. 21.

- SILVA, Manuel A. (2003a). “A ‘abordagem por competências’: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (II)”. *In Jornal a Página da Educação*, ano 12, n. 121, Março, p. 21.
- SILVA, Manuel A. (2003b). “A ‘abordagem por competências’: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (III)”. *In Jornal a Página da Educação*, ano 12, n. 125, Julho, p. 21.
- SILVA, Manuel A. (2003c). “A ‘abordagem por competências’: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (IV)”. *In Jornal a Página da Educação*, ano 12, n. 129, Dezembro, p. 21.
- SILVA, Manuel A. (2005). “As escolas não podem ficar à espera dos decretos para mudar as suas práticas” (Entrevista concedida a Ricardo Jorge Costa). *In Jornal a Página da Educação*, ano 14, n. 141, Janeiro, p. 11.
- SILVA, Manuel A. (2007). “A Educação num Contexto de Hegemonia Ideológica Neoliberal”. *In Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, Jan/Jun, pp. 206-242.
- SILVA, Olívia, S. (2002). “Uma orientação metodológica para os cursos EFA”. *In* MELO E SILVA, Isabel, LEITÃO, José A. & TRIGO, Maria M. (2002). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, pp. 84-93.
- SOALHEIRO, Bruno (2007). *Competências essenciais e transversais*.
In http://www.psicologia.com.pt/profissional/emprego/ver_artigo.php?id=154&grupo=1, consultado em 2009/10/09.
- SOROS, George (2003). *Globalização*. Lisboa: Temas e Debates.
- SOUSA, Filomena (2008). “Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades”, comentário ao artigo de João Lima publicado em linha em 2008/02/11.
In <http://rvccno.blogspot.com/2008/02/em-defesa-da-iniciativa-novas.html>, consultado em

2008/04/05.

STAKE, Robert E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STOER, Stephen R. (2001). “Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como um movimento social”. *In*: STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza & CORREIA, José A. (orgs). *Transnacionalização da educação: Da Crise da Educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 245-275.

STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan D. & CORREIA, José A. (1990). “O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação”. *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, Fev, pp.11-53.

STRAKA, Gerald A. (2008). “A Alemanha sacrificou o seu conceito de competência no altar da União Europeia? (Março de 2007)”. *In Revista Europeia de Formação Profissional*, n. 44 – 2008/2, pp. 4-8.

SULEMAN, Fátima (2000). “Empregabilidade e Competências-chave: do conceito de competência às competências chave”. *In* LOPES, Helena & SULEMAN, Fátima (coord.). *Estratégias empresariais e competências-chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

TEODORO, António (2001). “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou de uma globalização de baixa intensidade”. *In*: STOER, Stephen. R., CORTESÃO, Luiza & CORREIA, José A. (orgs). *Transnacionalização da educação: Da Crise da Educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 126-158.

TEODORO, António (2006). “Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades”. *In* TEODORO, António & TORRES, Carlos Alberto (orgs.). *Educação Crítica & Utopia. Perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

- TEODORO, António & ANÍBAL, Graça (2007). “A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal”. *In Revista Lusófona de Educação*, n. 10, pp. 13-26.
- TIANA, Alejandro (2005). “Competências-chave para todos: Uma estrutura conceptual de referência abrangente”. *In RYCHEN, Dominique & TIANA, Alejandro, Desenvolver competências-chave em educação – algumas lições da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições Asa.
- TOMASI, António (2002). “Qualificação ou competência?”. *In Educação e Tecnologia*, v. 7, n. 1, Jan/Jun, pp. 51-60.
- TORRES, Carlos Alberto (2003). “Política para a educação de adultos e globalização”. *In Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, pp. 60-69.
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, Jorge (1999). “A análise de conteúdo”. *In SILVA, Augusto S. & PINTO, Jorge M., A Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- WATERS, Malcolm (1999). *Globalização*. Oeiras: Celta Editora.
- WOLCOTT, Harry F. (1990). *Writing up qualitativ research*. Newbury Park, CA: Sage.
- YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- ZAFIRIAN, Philippe (2001). *Objectivo Competência. Por uma Nova Lógica*. São Paulo: Editora Atlas.

2. DOCUMENTOS

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao Longo da Vida*. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas, 30.10.2000 SEC (2000) 1832,

In <http://www.alv.gov.pt/info2.asp>, consultado em 2008/04/21.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Comunicação da Comissão de 21/11/2001 (COM(2001) 678 final). Bruxelas.

In http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_pt.pdf, consultado em 2007/10/03.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2006). *Educação de adultos: nunca é tarde para aprender*. Comunicação da Comissão. Bruxelas.

In eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:PT:PDF, consultado em 2007/10/03.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2006). *Aplicar o programa comunitário de Lisboa*. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instauração do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. COM (2006) 479 versão final 2006/0163 (COD).

In www.uc.pt/.../QuadroEuropeuQualificacoes_CCE_2006_0479_pt.pdf, consultado em 2009/09/27.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007a). *Plano de Acção para a Educação de Adultos – Nunca é Tarde para Aprender*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões.

In <http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558-pt.pdf>, consultado em 2008/05/15.

- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007b). *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão - Escolas para o Século XXI*. SEC(2007) 1009. Bruxelas, 11.07.2007.
In ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_pt.pdf, consultado em 2009/10/01.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2008). *Quadro estratégico actualizado para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. (COM(2008) 865 final).
In http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_pt.pdf, consultado em 2008/02/22.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2009). *Competências essenciais para um mundo em evolução*. Projecto de relatório intercalar conjunto 2010, do Conselho e da Comissão Europeia, sobre a aplicação do programa de trabalho «Educação e formação para 2010». Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. (COM(2009) 640 final).
In eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN..., consultado em 2010/02/15.
- COMISSÃO DE COORDENAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO NORTE & MINISTÉRIO DO AMBIENTE, DO ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO E DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL (2006). *NORTE 2015. Competitividade e Desenvolvimento – Uma Visão Estratégica (Versão de Trabalho)*. s.l.: CCDRN & MAOTDR.
- COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2009). *Relatório Sobre Qualificação*. Grupo de Trabalho “Qualificação” – Relatora: Deputada Paula Barros. X Legislatura-Maio /2009. Assembleia da República.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro Branco sobre a Educação e Formação: Ensinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva*. Com (95) 590, Novembro de 1995 (tradução francesa).
In http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_pt.htm, consultado em 2008/06/12.

- COMISSÃO EUROPEIA (2008). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais da Comunidade Europeia.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2001). *Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu “Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação”*. Bruxelas, 14 de Fevereiro de 2001 (19.02) (OR. en).
In register.consilium.europa.eu/pdf/pt/01/st05/05980p1.pdf, consultado em 2009/01/30.
- CONSELHO ECONÓMICO SOCIAL (1997). *Parecer sobre a Globalização – Implicações para o Desenvolvimento Sustentável*. Relator: Álvaro Martins. Lisboa: CES.
In <http://www.ces.pt>, consultado em 2008/11/27.
- CONSELHO ECONÓMICO SOCIAL (2005). *Futuro da Europa (Estudo)*. Relator: Conselheiro José Almeida Serra. Lisboa: CES. *In* <http://www.ces.pt/cms/141>, consultado em 2009/01/24
- CONSELHO EUROPEU (2000). *Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa: 23 – 24 de Março de 2000*.
In http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm, consultado em 2009/02/02.
- CONSELHO EUROPEU (2002a). Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação da Europa (2002/C 142/01). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* de 2002/06/14.
- CONSELHO EUROPEU (2002b). Resolução de 27 de Junho de 2002 sobre a aprendizagem ao longo da vida (2002/C 163/01). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* de 2002/07/09.
In eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:PT:PDF -, consultado em 2009/01/27.

CONSELHO EUROPEU (2004). “Educação e Formação 2010” A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa, Relatório intercalar conjunto do conselho e da comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa (2004/C 104/01). *Jornal Oficial da União Europeia* de 2004/04/30.
In www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AF1FD821-0DF0-4AE8-8F60-FA77A05BB726/637/52004.pdf , consultado em 2009/01/26.

CONSELHO EUROPEU (2006a). “Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa, Relatório intercalar conjunto de 2006, do conselho e da comissão sobre os progressos realizados no âmbito do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010»” (2006/C 79/01). *Jornal Oficial da União Europeia* de 2006/04/01.
In www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AF1FD821-0DF0-4AE8-8F60-FA77A05BB726/638/52006.pdf -, consultado em 2009/01/26.

CONSELHO EUROPEU (2006b). “Decisão/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida”. *Jornal Oficial da União Europeia* de 2006/11/24.
In eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:PT:PDF - , consultado em 2009/01/30.

CONSELHO EUROPEU (2008a). “Relatório conjunto 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho ‘Educação e Formação para 2010’ – ‘Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação”. *Jornal Oficial da União Europeia* de 2008/05/44.
In eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:2008:086:SOM:PT:PDF -, consultado em 2009/02/02.

ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO DE HOLANDA (2006). *Projecto Educativo 2006 – 2009*. *In* www.esb3-fholanda.edu.pt/escolafh/E_documentos/PE.pdf, consultado em 2009/09/29.

-
- EURYDICE (2007). *Estrutura dos Sistemas de Ensino, formação Profissional e Ensino para Adultos na Europa. Portugal 2006/2007*. Lisboa: Direcção-Geral de Educação e Cultura.
In http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_PT_PT.pdf, consultado em 2007/11/21
- INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (2009). *Desemprego Registado por Concelho – Estatísticas Mensais – Novembro de 2009*. Lisboa: IEFP.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2002). *Censos 2001 Resultados Definitivos Norte*. Lisboa: INE.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2007). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório – Escola Secundária Francisco de Holanda, Guimarães, 08 e 09 de Novembro d 2007*.
In www.ige.min-edu.pt/upload/.../AEE_08_ES3_Francisco_Holanda_R.pdf, consultado em 2009/09/29.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO & MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL (2006). *Iniciativa Novas Oportunidades*. *In* www.novasoportunidades.gov.pt/, consultado 2007/06/28.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL & INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I.P. (2009). *Informação Mensal do Mercado de Emprego*. Novembro 2009, n. 11. Lisboa: MTSS & IEFP.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) (2002). *Glossário de Termos Técnico – Certificação e Avaliação de Competências*. Brasília: OIT.

- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE) (2005). *La Définition et la Sélection des Compétences Clés: Résumé*. In http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html, consultado em 2009/09/22.
- PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO (2008). “Decisão n.º 1350/2008/CE do Parlamento europeu e do Conselho, de 16 de Dezembro de 2008, relativa ao ano Europeu da Criatividade e da Inovação (2009)”. *Jornal Oficial da União Europeia* de 2008/12/24. In <http://eurlex.europa.eu/>, consultado em 2009/02/28.
- PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO EUROPEU (2006a). Decisão 2006/1720/CE de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia* de 2006/11/24. In eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:PT:PDF, consultado em 2008/04/09.
- PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO EUROPEU (2006b). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia* de 2006/12/30. In eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF, consultado em 2009/02/18.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional 2005-2009*. In <http://www.portugal.gov.pt/>, consultado em 2008/10/18.
- UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (2000). *O Direito à Educação. Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida*. Porto: Asa.

3. Legislação consultada

DECRETO-LEI N.º 387/99, DR 227, SÉRIE I –A, DE 1999-09-28

Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, designada por ANEFA, como Instituto Público, sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministérios da Educação 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-LEI 6/2001, DR 15, I SÉRIE-A, DE 2001-01-18

Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

DECRETO-LEI N.º 64/2006, DR 57, SÉRIE I-A, DE 2006-03-21

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 n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

DECRETO-LEI N.º 276-C/2007, DR 146, SÉRIE I, DE 2007-07-31

Ministério da Educação. Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

DECRETO-LEI N.º 357/2007, DR 208, SÉRIE I, DE 2007-10-29

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 N.º 6950/2008, DR 49, SÉRIE II, DE 2008-03-10

Ministério da Educação - Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Autoriza a criação de Centros Novas Oportunidades em entidades e concelhos identificados, em acréscimo à rede de centros já existente.

DESPACHO DE AUTORIZAÇÃO DA CRIAÇÃO DE CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES, DE 2008-05-20

Agência Nacional para a Qualificação I.P. Autoriza a criação de Centros Novas Oportunidades em entidades e concelhos determinados.

LEI N° 46/86, DR 237, SÉRIE I, DE 1986-10-14

Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

PORTARIA N.º 959/2007, DR 160, SÉRIE I, DE 2007-08-21

Ministérios das Finanças e da Administração Pública, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Aprova os estatutos da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

PORTARIA N° 230/2008, DR 48, SÉRIE I, DE 2008-03-07

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° 369/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n° 817/2007, de 27 de Julho.

PORTARIA N° 370/2008, DR 98, SÉRIE I, DE 2008-05-21

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Quadro e Guião de Entrevista a Adultos Certificados pelo Processo de RVCC NS

Bloco de questões	Informação a recolher	Hipóteses
1. Caracterização Pessoal	Características dos adultos envolvidos no processo de RVCC NS: idade, estado civil e morada.	Quem mais procura o processo de RVCC NS são essencialmente os jovens adultos ou os adultos.
2. Percurso Escolar	Caracterização do percurso escolar dos adultos	A falta de habilitações/qualificações dos jovens adultos e adultos que abandonaram ou foram excluídos da escola tem sido um entrave nas suas vidas ou não.
3. Trajectória Profissional	Condição perante o emprego (empregado/desempregado, profissão e função desempenhada...) e relato do seu percurso/trajectória/experiência profissional reforçando as aprendizagens decorrentes do mesmo.	Este processo é mais procurado pelos activos empregados ou pelos desempregados. As experiências profissionais são geradoras de conhecimentos e competências que podem ser reconhecidos e validados ou não. A baixa escolaridade conduz a uma experiência profissional diversificada devido a vínculos laborais precários e riscos de exclusão social.
4. Frequência de Cursos e/ou Acções de Formação	Questões relativas à trajectória educativa e formativa, integrando o percurso e os motivos que conduziram o adulto a frequentar essas acções, se por iniciativa própria ou não. Contributo da formação para o desenvolvimento pessoal ou profissional dos adultos.	As competências adquiridas através da frequência de acções de formação permitem percursos de duração variável. A formação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores ou o seu impacto não é valorizado.
5. Participação em Actividades Sociais e Culturais	Envolvimento ou não em actividades sociais e culturais.	A participação em actividades sócio-culturais é geradora de conhecimentos e competências que podem ser reconhecidos e validados ou não
6. O Centro Oportunidades do Médio Ave	Como tomou conhecimento do Centro e do processo de RVCC de NS. Motivos/razões que levaram o(a) adulto(a) a frequentar o processo. Projectos futuros valorizados e sua relação com os diferentes tipos de motivação.	São os motivos intrínsecos ou os extrínsecos que mais determinam o adulto a inscrever-se num CNO para a frequência do processo de RVCC NS. Existe contradição entre os projectos futuros e as motivações que determinaram a realização do processo.
7. Impacto do processo de RVCC NS no percurso Pessoal, Profissional e Formativo do Adulto	Impacto/efeitos da certificação em termos profissionais, formativos e pessoais. Analisar se a procura/disponibilidade dos adultos certificados com o nível secundário para a formação pode ser comparável à dos certificados com o nível básico.	A obtenção de uma qualificação pelo processo de RVCC de NS provoca impactos positivos no projecto de vida dos adultos ou a sua expressão é pouco significativa no plano educativo, profissional e pessoal.
8. Perspectivas Futuras	Saber quais são os projectos que gostaria de ver realizados no futuro. Avaliar se as ofertas educativas-formativas disponibilizadas são capazes/variadas/em número razoável de modo a impulsionar os adultos à sua procura.	O adulto tem expectativas em consequência da certificação obtida (emprego, continuar estudos/formação) ou existe uma tentativa de acomodação à situação actual. As ofertas educativas-formativas pós secundário têm o efeito de mobilizar a procura por parte dos adultos.

Entrevistas semi-estruturadas – Realizadas aos adultos para avaliar o potencial impacto e/ou implicações do Processo de RVCC NS no seu projecto educativo/formativo

GUIÃO DE ENTREVISTA A ADULTOS CERTIFICADOS PELO PROCESSO DE RVCC NS

Antes de mais queria agradecer o facto de ter aceite o meu convite para a realização desta entrevista, contribuindo desta forma para o aperfeiçoamento desta investigação. De acordo com os objectivos desta entrevista gostaria de a iniciar pela sua caracterização pessoal.

1. Caracterização Pessoal

1.1. Como se identifica (nome, idade, morada, estado civil...)?

2. Trajectória Escolar

2.1. Que habilitações escolares possuía antes de iniciar o processo de RVCC NS?

2.2. Que dificuldades sentiu durante a realização do seu percurso escolar?

2.2. Que motivos o(a) levaram a interromper os estudos?

2.3. O facto de não ter o ensino secundário tem constituído algum entrave na sua vida? A que nível?

3. Trajectória Profissional

3.1. Qual é a sua actual situação profissional? (Se desempregado perguntar: há quanto tempo e se é uma situação prévia ou posterior à certificação?).

3.2. Com que idade iniciou a sua experiência profissional (com descontos para a Segurança Social ou não)?

3.3. Quantas profissões já exerceu?

3.4. Durante quanto tempo exerceu cada uma delas?

3.5. Que tarefas desempenhou?

3.6. (Caso a experiência profissional seja diversificada) Por que motivo é que a sua actividade profissional foi/tem sido tão diversificada?

3.7. Que tipo de contratos de trabalho estabeleceu com as suas entidades patronais?

3.7. Durante o seu percurso profissional que aprendizagens considera terem sido mais importantes?

3.8. Em relação a cada uma das profissões que exerceu/exerce quais foram as recordações mais gratificantes no que diz respeito a satisfação/reconhecimento profissional?

4. Frequência de Cursos e/ou Acções de Formação

4.1. Frequentou algum curso(s) e/ou acção(ões) de formação? (Se respondeu sim) Qual(ais)?

4.2. Alguma delas decorreu durante a frequência do processo de RVCC? (Se respondeu sim) Qual(ais)?

4.3. Por que razão decidiu frequentá-las?

4.4. Na sua perspectiva, que importância se deve atribuir à formação?

4.5. Considera que as acções de formação contribuem para o desenvolvimento pessoal ou profissional de um trabalhador? Porquê?

5. Participação em Actividades Sociais e Culturais

5.1. Tem participado e/ou colaborado activamente em actividades sociais, culturais, desportivas, sindicais, políticas religiosas ou outras? (Se respondeu sim) Qual(ais)?

5.3. Que funções desempenha ou desempenhou?

5.4. Quais foram os motivos que o encaminharam para a participação e/ou colaboração nessas actividades?

6. O Centro Novas Oportunidades do Médio Ave

6.1. Em poucas palavras, explique-nos como teve conhecimento do processo RVCC NS?

6.2. Por que motivos se inscreveu no Centro Novas Oportunidades do Médio Ave?

6.3. Aquando do preenchimento dos inquéritos no final do processo de RVCC NS, as expectativas assinaladas pelos adultos quanto a projectos futuros encontram-se relacionados com a sua actividade profissional (carreira/estabilidade profissional, subir no emprego/mudar de carreira...), contudo as motivações mais apontadas para a frequência do processo foram predominantemente pessoais (realização, reconhecimento, valorização...). A sua experiência é esta ou é diferente? Como interpreta estes dados?

6.4. Ainda no que diz respeito ao questionário anterior, as motivações culturais (acompanhar os filhos nos estudos, progredir nos estudos, melhorias profissionais...) não foram

consideradas importantes para a frequência do processo RVCC. O que lhe apetece dizer sobre este assunto?

7. Avaliação do impacto do Processo de RVCC de Nível Secundário

- 7.1. Depois de ter conseguido a certificação de nível secundário na Iniciativa Novas Oportunidades, que tipo de progressos ocorreram na sua vida profissional, pessoal e social?
- 7.2. O processo de RVCC despertou em si alguma curiosidade especial em relação a algo que gostaria de aprender/fazer/concretizar?
- 7.3. Neste momento, está a frequentar algum curso, acção de formação ou outro tipo de oferta educativa e formativa? (Se respondeu sim) Qual(ais)? Porquê? (Se respondeu não) Porquê?
- 7.4. Sente-se mais capaz em alguma área/actividade em virtude de ter realizado o processo de RVCC?
- 7.5. Conhece outras pessoas que tenham concluído o processo e estejam a frequentar algum curso, acção de formação ou outro tipo de oferta educativa e formativa? (Se respondeu sim) Qual a opinião dessas pessoas em relação à sua frequência?
- 7.6. À pergunta do inquérito “A certificação introduziu mudanças no seu projecto formativo?” a maioria dos adultos respondeu que sim. Na sua opinião, o processo de RVCC pode ser considerado uma alavanca para que o adulto se disponibilize a frequentar outras formações? Porquê?
- 7.7. Comparando o período anterior e posterior à realização do processo de RVCC. Considera que as suas expectativas face à escolaridade dos seus filhos se alteraram? Porquê?

8. Perspectivas Futuras

- 8.1. O que espera para a sua vida pessoal/profissional em consequência desta certificação? (Expectativas face ao emprego/conseguir um emprego) Porquê?
- 8.2. Pensa continuar a apostar na sua qualificação, a estudar, a fazer formação? Porquê?
- 8.3. Se respondeu sim.
 - 8.3.1. Já fez alguma diligência nesse sentido?
 - 8.3.2. Que tipo de apoios e dificuldades espera encontrar?

8.3.3. Conhece alguma das ofertas educativas/formativas disponíveis para quem concluiu o 'secundário'? Considera-as atractivas e diversificadas?

8.4. Imagine que um amigo(a) lhe pedia um conselho sobre a possível frequência do processo de RVCC de nível secundário. O que lhe diria?

Muito obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE II

Quadro e Guião de Entrevista a Profissionais de RVC

Bloco de questões	Informação a recolher	Dados de estudos e/ou percepções que fundamentam a relevância da informação a recolher	Hipóteses
1. Caracterização Pessoal	Características dos profissionais envolvidos na dinamização do processo de RVCC nível secundário: identificação, idade, estado civil, local de nascimento e morada.	Aprofundar o conhecimento dos profissionais que conduzem o processo de RVCC.	Na constituição das equipas pedagógicas predominam os adultos jovens ou os adultos.
2. Situação Profissional	Condição e expectativas perante o emprego ou (contratado a termo certo/prestação de serviços; duração dos contratos...).	Conhecer as condições profissionais em que desenvolvem o seu trabalho.	A situação face ao emprego determina positiva ou negativamente o desempenho destes profissionais no exercício das suas funções.
3. Trajectória Profissional	Relato do seu percurso/trajectória/experiência profissional no sector da educação e em particular na área da educação de adultos.	Determinar as funções desempenhadas no campo da educação e formação de adultos.	A constituição de equipas multidisciplinares verifica-se nos Centros ou não é um factor relevante.
4. Trajectória Educativa e Formativa	Frequência de cursos ou acções de formação na área da educação de adultos por iniciativa própria ou por exigência do Centro ou da ANQ.	Conhecer as acções de formação realizadas no âmbito da educação de adultos e em particular nas actividades específicas dos CNO.	Tem sido providenciada oportunidades de formação aos elementos das equipas dos CNO ou esta tem sido frequentada por iniciativa individual.
5. Desempenho da função como Profissional de RVC	O perfil que deve possuir este tipo de profissional e que dificuldades/constrangimentos encontra no exercício das suas funções.	Avaliar o perfil destes profissionais e diagnosticar as dificuldades sentidas no desempenho da sua função.	A selecção efectuada pelo CNO das Profissionais de RVC está de acordo com o perfil traçado pela ANQ ou não. Um ou outro caso acarreta dificuldades na condução dos processos ou não.
6. Trabalho com os adultos	Saber quais são, na perspectiva das profissionais de RVC, as expectativas dos adultos, as dificuldades que sentem na frequência do processo, medidas implementadas pela equipa técnico-pedagógica para as minorar e tempo de duração do processo.	Conhecer as expectativas dos adultos e as dificuldades que têm sentido no decorrer da frequência do processo. Apreciar as medidas postas em prática para ultrapassar as dificuldades diagnosticadas.	As expectativas dos adultos são consentâneas com as exigências deste processo educativo-formativo ou são baseadas em percepções de facilitismos, basta relatar a história de vida.... As equipas técnico-pedagógicas têm conseguido combater estes preconceitos e credibilizar o processo ou não.
7. Elaboração do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP)	Estratégias implementadas pela equipa técnico-pedagógica para a definição do PDP. Verificar se houve uma aposta por parte dos adultos na continuidade da sua educação/formação. Impacto provocado pela qualificação obtido no projecto de vida dos adultos.	Rever as estratégias implementadas pelos CNO na definição do PDP dos adultos. Conhecer o impacto da obtenção da qualificação de nível secundário.	A obtenção de uma qualificação provoca impactos na vida profissional, escolar/percurso educativo-formativo e em termos pessoais ou os seus efeitos não são significativos. A ALV está interiorizada ou os adultos consideram que a sua frequência não é uma mais-valia.

GUIÃO PARA ENTREVISTA A PROFISSIONAIS DE RVC

Antes de mais queria agradecer o facto de ter aceite o meu convite para a realização desta entrevista, contribuindo desta forma para o aperfeiçoamento desta investigação.

A minha pesquisa, como já tinha referido, prende-se com o impacto do processo de RVCC de nível secundário no projecto educativo/formativo dos adultos, numa perspectiva mais sociológica do que pedagógica. Procuo responder a alguns problemas/questões ligadas à dinâmica deste processo, tais como, a mobilização dos adultos inscritos a frequentar ou que concluíram o processo de RVCC na procura de outras ofertas educativas/formativas (formações modulares certificadas, CET, ingresso no ensino superior, etc.), o encaminhamento dos adultos pelas equipas técnico-pedagógicas para as ofertas educativas/formativas que melhor se adequem ao seu perfil, entre outras. Sobre este assunto em geral gostaria de lhe colocar algumas questões, bem como outras de carácter mais particular, ou seja, sobre o trabalho que desenvolve no Centro como Profissional de RVC e sobre a sua situação profissional.

1. Caracterização Pessoal

- 1.1. Qual a sua idade e estado civil?
- 1.2. Onde nasceu e onde reside?

2. Situação Profissional

- 2.1. Há quanto tempo é profissional de RVC (em geral e em concreto neste Centro)?
- 2.2. Qual é o seu vínculo contratual com o Centro?
- 2.3. Como ingressou (foi seleccionada) no Centro?
- 2.4. Quais são as suas expectativas face ao desempenho das funções que está a exercer?

3. Trajectória Profissional

- 3.1. Com que idade iniciou a sua experiência profissional?
- 3.2. Essa experiência profissional foi sempre ligada à área da educação? Qual(ais) a(s) função(ões) desempenhada(s)?

3.3. Alguma dessas experiências foi no âmbito da educação e formação de adultos? Qual(ais) a(s) função(ões) e actividades desenvolvidas?

3.4. Em relação a cada uma das profissões e funções que exerceu/exerce na área da educação e formação de adultos como as classifica quanto ao grau de satisfação alcançado?

4. Trajectória educativa e formativa

4.1. Quais são as suas habilitações académicas?

4.2. Considera a sua formação académica uma mais-valia para a função que está a exercer?

4.3. Frequentou a Acção de Formação sobre o “Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário” promovida pela ANQ, em 2007? Qual é a sua perspectiva em relação à formação e ao Referencial apresentado?

4.4. Que outro tipo de formação frequentou relacionada com a função que exerce?

5. Desempenho da função como Profissional de RVC

5.1. Na sua opinião, que tipo de perfil deve possuir um Profissional de RVC?

5.2. Participou nas etapas de Diagnóstico e Encaminhamento dos adultos dos grupos que iniciaram o processo de RVCC de nível secundário entre Maio e Julho de 2008? Porquê?

5.3. Na condução do processo de RVCC de nível secundário que contrariedades/dificuldades internas e externas costuma encontrar?

5.4. Como tem agido a equipa técnico-pedagógica do Centro no sentido de as atenuar?

5.5. Qual tem sido a actuação da ANQ ou da Equipa Novas Oportunidades da DREN para obviar essas dificuldades?

6. Trabalho com os adultos

6.1. Em sua opinião, que tipo de perfil/perfis deverá possuir um adulto para a frequência do processo de RVCC de nível secundário? Porquê?

6.2. Em sua opinião, e a partir da sua experiência, quais costumam ser as principais expectativas apresentadas pelos adultos no início do processo?

6.3. Que dificuldades costumam sentir os adultos na realização do seu Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA)? A seu ver, a que se devem essas dificuldades?

6.4. Que dificuldades/contrariedades têm encontrado os formadores na dinamização do processo?

6.5. Que tipo de acções têm sido dinamizadas pela equipa técnico-pedagógica para as suprimir/minimizar?

6.6. Sempre que detectadas lacunas em termos de competências evidenciadas pelos adultos face ao Referencial de Competências-Chave de nível secundário está previsto o desenvolvimento de formação complementar no máximo de 50 horas por adulto. Já foi encaminhado algum adulto para este tipo de formação? Porquê?

6.7. Qual é em média a duração previsível do processo de RVCC de nível secundário? Como foi calculado esse valor? Quem o calculou e com base em que elementos?

6.8. Os adultos têm obtido sempre uma certificação total? Porquê?

6.9. Em sua opinião, quais os aspectos positivos e negativos do processo de RVCC?

7. Elaboração do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP)

7.1. Que estratégias têm sido implementadas pela equipa técnico-pedagógica no sentido da definição do PDP para cada adulto certificado pelo Centro?

7.2. Considera que tem havido, por parte dos adultos que obtiveram uma certificação de nível secundário através do processo de RVCC, uma continuidade da sua formação/aprendizagem ao longo da vida? Pode apresentar alguns exemplos ilustrativos?

7.3. Na sua opinião, que impacto provoca o processo de RVCC de nível secundário no projecto de vida dos adultos? O que a faz pensar dessa forma? Pode apresentar exemplos?

7.4. Para terminar, será que tem alguma coisa que considere relevante ou algum aspecto que não tenha sido referido e que gostaria de elucidar sobre tudo isto que abordamos aqui?

Muito obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE III

Quadro e Guião de Entrevista à Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento

Bloco de questões	Informação a recolher	Dados de estudos e/ou percepções que fundamentam a relevância da informação a recolher	Hipóteses
1. Caracterização Pessoal	Características da TDE que dinamiza a fase de Acolhimento, Diagnóstico e Triagem dos adultos inscritos no Centro: identificação, idade, estado civil, local de nascimento e morada.	Aprofundar o conhecimento da TDE que é a primeira a contactar com os adultos.	Na constituição das equipas pedagógicas predominam os adultos jovens ou os adultos.
2. Situação Profissional	Condição e expectativas perante o emprego ou (contratado a termo certo/prestação de serviços; duração dos contratos...).	Conhecer as condições profissionais em que desenvolvem o seu trabalho.	A situação face ao emprego determina positiva ou negativamente o desempenho destes profissionais no exercício das suas funções.
3. Trajectória Profissional	Relato do seu percurso/trajectória/experiência profissional no sector da educação e em particular na área da educação de adultos.	Determinar as funções desempenhadas no campo da educação e formação de adultos.	A constituição de equipas multidisciplinares verifica-se nos Centros ou não é um factor relevante.
4. Trajectória Educativa e Formativa	Frequência de cursos ou acções de formação na área da educação de adultos por iniciativa própria ou por exigência do Centro ou da ANQ.	Conhecer as acções de formação realizadas no âmbito da educação de adultos e em particular nas actividades específicas dos CNO.	Tem sido providenciada oportunidades de formação aos elementos das equipas dos CNO ou esta tem sido frequentada por iniciativa individual.
5. Desempenho da função como Profissional de RVC	O perfil que deve possuir este tipo de profissional e que dificuldades/constrangimentos encontra no exercício das suas funções.	Avaliar o perfil destes profissionais e diagnosticar as dificuldades sentidas no desempenho da sua função.	A selecção efectuada pelo CNO da TDE está de acordo com o perfil traçado pela ANQ ou não. Um ou outro caso acarreta dificuldades na orientação dos adultos ou não.
6. Trabalho com os adultos	Saber quais são, na perspectiva da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, as expectativas dos adultos, as dificuldades que pensam vir a ter na frequência do processo ou de outro qualquer percurso educativo-formativo.	Conhecer as expectativas dos adultos e as dificuldades que podem sentir na frequência da oferta educativa-formativo para a qual irão ser encaminhados.	As expectativas dos adultos são consentâneas com as exigências dos processos educativos-formativos para os quais podem vir a ser encaminhados ou são desajustadas da realidade que vão encontrar.
7. Elaboração do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP)	Estratégias implementadas pela equipa técnico-pedagógica para a definição do PDP. Verificar se houve uma aposta por parte dos adultos na continuidade da sua educação/formação. Impacto provocado pela qualificação obtido no projecto de vida dos adultos.	Rever as estratégias implementadas pelos CNO na definição do PDP dos adultos. Conhecer o impacto da obtenção da qualificação de nível secundário.	A obtenção de uma qualificação provoca impactos na vida profissional, escolar/percurso educativo-formativo e em termos pessoais ou os seus efeitos não são significativos. A ALV está interiorizada ou os adultos consideram que a sua frequência não é uma mais-valia.

GUIÃO PARA ENTREVISTA À TÉCNICA DE DIAGNÓSTICO E ENCAMINHAMENTO (TDE)

Antes de mais queria agradecer o facto de ter aceite o meu convite para a realização desta entrevista, contribuindo desta forma para o aperfeiçoamento desta investigação.

A minha pesquisa, como já tinha referido, prende-se com o impacto do processo de RVCC de nível secundário no projecto educativo/formativo dos adultos, numa perspectiva mais sociológica do que pedagógica. Procuo responder a alguns problemas/questões ligadas à dinâmica deste processo, tais como, a mobilização dos adultos inscritos a frequentar ou que concluíram o processo de RVCC na procura de outras ofertas educativas/formativas (formações modulares certificadas, CET, ingresso no ensino superior, etc.), o encaminhamento dos adultos pelas equipas técnico-pedagógicas para as ofertas educativas/formativas que melhor se adequem ao seu perfil, entre outras. Sobre este assunto em geral gostaria de lhe colocar algumas questões, bem como outras de carácter mais particular, ou seja, sobre o trabalho que desenvolve no Centro como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e sobre a sua situação profissional.

1. Caracterização Pessoal

- 1.1. Qual a sua idade e estado civil?
- 1.2. Onde nasceu e onde reside?

2. Situação Profissional

- 2.1. Há quanto tempo é Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento?
- 2.2. Qual é o seu vínculo contratual com o Centro?
- 2.3. Como ingressou (foi seleccionada) no Centro?
- 2.4. Quais são as suas expectativas face ao desempenho das funções que está a exercer?

3. Trajectória Profissional

- 3.1. Com que idade iniciou a sua experiência profissional?
- 3.2. Essa experiência profissional foi sempre ligada à área da educação? Qual(ais) a(s) função(ões) desempenhada(s)?

3.3. Alguma dessas experiências foi no âmbito da educação e formação de adultos? Qual(ais) função(ões) e actividades desenvolvidas?

3.4. Em relação a cada uma das profissões e funções que exerceu/exerce na área da educação e formação de adultos como as classifica quanto ao grau de satisfação alcançado?

4. Trajectória educativa e formativa

4.1. Quais são as suas habilitações académicas e que cursos de nível superior frequentou?

4.2. Considera a sua formação académica uma mais-valia para a função que está a exercer?

4.3. Que outro tipo de acções de formação frequentou relacionadas com a função que exerce?

4.4. Frequentou a formação disponibilizada pela ANQ em articulação com o IOP sobre a “Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de adultos”? Qual é a sua perspectiva em relação à formação e à metodologia apresentada?

5. Desempenho da função como TDE

5.1. Em sua opinião, que perfil deve possuir um Técnico/a de Diagnóstico e Encaminhamento?

5.2. Como está a ser implementada a metodologia proposta pela ANQ, para as etapas de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento?

5.3. Que diferenças pode apontar entre a metodologia que está a ser utilizada neste Centro e a proposta pela ANQ?

5.4. Em média, qual costuma ser o espaço de tempo que decorre entre o diagnóstico traçado e o encaminhamento do adulto para os percursos de qualificação?

6. Trabalho com os adultos

6.1. Em sua opinião, quais costumam ser as razões/motivações apresentadas pelos adultos para a sua inscrição no Centro?

6.2. Em sua opinião, que tipo de perfil/perfis deve possuir um adulto para ser encaminhado para o processo de RVCC de nível secundário? Porquê?

6.3. Na negociação os candidatos costumam aceitar o encaminhamento proposto para os diferentes percursos de qualificação? Em que situação(ões) é mais frequente ou mais

provável que o aceitem ou não aceitem? Se não o aceitaram que medidas costuma tomar?

- 6.4. Quando os adultos são encaminhados para o processo de RVCC de nível secundário, que tipo de articulação existe entre o trabalho já realizado e as Profissionais de RVC?
- 6.5. No caso do encaminhamento do adulto ser efectuado para ofertas educativas-formativas exteriores ao Centro, que tipo de providências costuma tomar?
- 6.6. Existe por parte do Centro algum tipo de acompanhamento dos adultos após o seu encaminhamento para os diversos percursos qualificativos?
- 6.7. Em sua opinião, quais os aspectos positivos do processo de RVCC?
- 6.8. Em sua opinião, quais os aspectos negativos do processo de RVCC?

7. Elaboração do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP)

- 7.1. Que estratégias têm sido implementadas pela equipa técnico-pedagógica no sentido da definição do PDP para cada adulto certificado pelo Centro?
- 7.2. No caso da definição do PDP de adultos activos desempregados, já alguma vez contactaram entidades formadoras, empregadoras ou de apoio ao empreendedorismo? Porquê?
- 7.3. Considera que tem havido, por parte dos adultos que obtiveram uma certificação de nível secundário através do processo de RVCC, uma continuidade da sua formação/aprendizagem ao longo da vida? Pode apresentar alguns exemplos ilustrativos?
- 7.4. De acordo com a sua experiência, que impacto provoca o processo de RVCC de nível secundário no projecto de vida dos adultos? O que a faz pensar dessa forma? Pode apresentar exemplos?
- 7.5. Para terminar, será que tem alguma coisa que considere relevante ou algum aspecto que não tenha sido referido e que gostaria de elucidar sobre tudo isto que abordamos aqui?

Muito obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE IV

Inquérito aos Adultos Certificados pelo Processo de RVCC NS

INQUÉRITO AOS ADULTOS CERTIFICADOS PELO PROCESSO DE RVCC NS

Este inquérito insere-se no âmbito de uma investigação de Mestrado em Educação, especialização em Educação de Adultos, da Universidade do Minho.

O seu objectivo principal é conhecer o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível secundário dos adultos certificados no período compreendido entre o mês Maio de 2008 e o mesmo mês de 2009.

Nesse sentido, solicitamos a colaboração do Centro onde o(a) Sr(a). frequentou o processo e foi certificado(a), tendo sido obtida a devida autorização para a aplicação do presente questionário.

COMO PREENCHER ESTE QUESTIONÁRIO

Pedimos a sua colaboração preenchendo o questionário, através da **colocação de uma cruz (X)** no quadrado correspondente à sua resposta ou **respondendo por extenso** quando for pedido.

O inquérito é anónimo, por isso não escreva o seu nome. Não há respostas certas, nem erradas. Todas são boas respostas. As suas respostas são fundamentais para o sucesso deste inquérito, já que são reflexo da sua experiência e opinião.

Obrigado, desde já, pela sua colaboração e disponibilidade.

A. CARACTERIZAÇÃO DO ADULTO CERTIFICADO

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade: ____ anos

3. Estado civil: Solteiro(a) Casado(a) Viúvo(a)

Divorciado(a)/separado(a) União de facto/acompanhado(a)

4. Local de residência: Concelho _____ Freguesia _____

>>>>>>

V.S.F.F.

5. Habilitações escolares que tinha antes de iniciar o Processo RVCC nível secundário:

- Inferior ao 9º ano
- 9º ano incompleto completo
- 10º ano incompleto completo
- 11º ano incompleto completo
- 12º ano incompleto

B. TRAJECTÓRIA PROFISSIONAL

6. Situação perante o emprego **antes de ter efectuado a sua inscrição** no Centro:

- Estava à procura do primeiro emprego
- Estava desempregado(a) há mais de um ano
- Estava desempregado(a) há menos de um ano
- Trabalhava por conta própria, com empregados(as)/assalariados(as)
- Trabalhava por conta própria, sem empregados(as)/assalariados(as)
- Trabalhava por conta de outrem
- Era trabalhador(a) independente ou profissional liberal /Passava recibo verde
- Outra situação: Qual _____

Passe para a questão 11

Passe para à questão 7

7. Qual era sua profissão?

8. Há quanto tempo desempenhava esta profissão? _____

9. Concelho onde se localizava o seu local de trabalho: _____

>>>>>

V.S.F.F.

10. Qual era a sua situação?

Contrato de trabalho sem termo (efectivo/nos quadros)

Contrato de trabalho com termo (a prazo)

Prestação de serviços (“recibos verdes”)

Contrato de estágio

Trabalho temporário sem contrato

Outra situação: Qual? _____

Passa para a questão 17

11. Há quanto tempo se encontrava sem trabalho/emprego? _____

12. Procurava activamente arranjar um trabalho/emprego?

Sim

Passa para a questão 14

Não

Passa para a questão 13

13. Se respondeu **Não**, indique por que razão não procurava trabalho/emprego:

Aguardava ser chamado a um emprego

Não sabia como procurar

Considerava-se muito jovem

Considerava-se muito idoso

Não tinha habilitações/qualificações suficientes

Tinha problemas de saúde

Estava a frequentar formação com bolsa

Não havia ofertas de emprego na sua zona de residência

Outra(s) situação(ões): Qual (ais)? _____

>>>>>

V.S.F.F.

14. Recebia subsídio de desemprego antes de se inscrever no Centro?

Sim

Não

15. Qual era o sector de actividade em que exercia a sua profissão, (antes de se encontrar desempregado(a), refira-se ao último emprego)?

Agricultura, Pescas e Extração de Minério

Indústria Transformadora (por exemplo, indústria têxtil, indústria madeira ou mobiliário)

Construção Civil e Obras Públicas

Comércio e Serviços

16. Qual era a sua profissão, [antes de se encontrar desempregado(a)], refira-se ao último emprego?

C. TRAJECTÓRIA ESCOLAR

17. Que idade tinha quando abandonou/interrompeu os seus estudos? _____ Anos

18. Na altura em que estudava que importância atribuía à escola:

Nenhuma

Alguma

Muita

19. Como se avaliava como aluno(a):

Mau

Médio

Bom

Muito Bom

Excelente

>>>>>>

V.S.F.F.

20. Quais as razões que o(a) levaram a deixar de estudar? (Assinale apenas **TRÊS** dos motivos que melhor explicam a sua opção).

- Dificuldades económicas
- Desejar autonomia financeira
- Falta de apoio e motivação familiar
- Não dar importância à escola
- Dificuldades de acessibilidade à escola
- Problemas de aproveitamento escolar
- Aparecimento de oportunidades de trabalho
- Problemas de saúde

Outra. Qual? _____

21. Quando andava na escola:

- Senti dificuldades de aprendizagem
- Senti dificuldades de relacionamento com os colegas
- Senti dificuldades de relacionamento com os professores
- Senti dificuldades de adaptação à escola
- Não senti dificuldades

Outra(s). Qual(ais)? _____

>>>>>>

V.S.F.F.

22. Que projecto escolar tinha enquanto aluno(a)? (Assinale apenas **UMA** opção).

Obter a escolaridade mínima obrigatória

Concluir um curso de nível secundário

Obter uma formação superior (ex. Bacharelato/Licenciatura)

Nenhum

Outro. Qual? _____

23. Antes de se inscrever no Centro que projectos (pessoais, profissionais ou formativos) tinha para o futuro?

24. Como obteve conhecimento do Processo de RVCC? (Assinale apenas **DUAS** das razões).

Através de:

Televisão

Imprensa

Rádio

Feiras

Internet

Exposições temáticas

Folhetos/Cartazes

Sessões de divulgação

Amigos ou conhecidos

Outra. Qual? _____

>>>>>>

V.S.F.F.

25. Por que razão decidiu frequentar/realizar o Processo de RVCC? (Assinale apenas **TRÊS** dos motivos que melhor explicam a sua opção).

- Para ter oportunidade de se conhecer melhor a si próprio(a)
- Para se sentir realizado pessoalmente
- Para compreender melhor o mundo e a sociedade
- Para actualizar e melhorar os conhecimentos que já detinha
- Para valorizar e reconhecer as suas competências
- Para poder ajudar os(as) filhos(as) na escola
- Para melhorar o nível de escolaridade
- Para prosseguir estudos no ensino superior
- Para ser reconhecido(a) pelos familiares/amigos(as)
- Para conseguir encontrar um emprego melhor
- Para ter um aumento salarial
- Para acompanhar a evolução da empresa
- Para conseguir uma promoção na carreira

Outros motivos Quais? _____

26. Como decidiu frequentar/realizar o Processo de RVCC? Indique apenas uma opção, a mais importante.

- Por iniciativa minha
- Por conselho da família ou amigos(as)
- Por conselho da empresa/organização onde trabalhava
- Por imposição da empresa/organização onde trabalhava
- Por conselho dos técnicos dos serviços de emprego (Centro de Emprego; UNIVA's)

Outro(s) motivo(s). Qual(ais)? _____

>>>>>
 V.S.F.F.

D. CARACTERIZAÇÃO DA SUA SITUAÇÃO ACTUAL (APÓS TER TERMINADO O PROCESSO DE RVCC)

27. Actualmente, qual é a sua situação perante o trabalho/emprego?

Estou à procura do primeiro emprego

Estou desempregado(a) há mais de um ano

Estou desempregado(a) há menos de um ano

Trabalho por conta própria, com empregados(as)/assalariados(as)

Trabalho por conta própria, sem empregados(as)/assalariados(as)

Trabalho por conta de outrem

Trabalhador(a) independente ou profissional liberal /Passo “recibos verdes”

Outra situação: Qual _____

28. Qual é a sua profissão [no caso de ter estado desempregado(a), refira-se ao último emprego]?

29. No seu entender a certificação obtida introduziu mudanças na **sua vida profissional**?

Sim

Não

30. Se respondeu **SIM**, diga quais as mudanças?

31. A certificação introduziu mudanças no **seu projecto formativo**?

Sim

Não

>>>>>>

V.S.F.F.

32. Se respondeu **SIM**, diga quais as mudanças? (Assinale as suas opções).

Prossegue/vai prosseguir os estudos no ensino superior

Frequenta/vai frequentar cursos ou acções de formação profissional

Frequenta/vai frequentar Formações Modulares Certificadas

Frequenta/vai frequentar a componente tecnológica de um Curso EFA

Frequenta/vai frequentar um Curso de Especialização Tecnológica (CET)

Frequenta/vai frequentar outras iniciativas para aprender assuntos que lhe interessam:

Com carácter pessoal e/ou social e sem intenção de obter um certificado

Com efeito formativo e de obtenção de um certificado

Com efeito formativo mas sem intenção de obter uma certificação

Outras mudanças. Qual(ais)?

33. Se prosseguiu/frequenta algumas das modalidades educativas-formativas mencionadas na questão anterior, está a sentir dificuldades? Se sim de que tipo?

34. A certificação obtida no Processo de RVCC de nível secundário introduziu mudanças na **sua vida pessoal**?

Sim

Não

35. Se respondeu **SIM**, diga quais as mudanças?

>>>>>>
V.S.F.F.

36. Como avalia o aconselhamento e acompanhamento prestado pelos(as) Profissionais de RVC?

Muito bom Razoável
Bom Sujeito a muitas críticas

37. Como avalia o acompanhamento prestado pelos(as) Formadores(as) das Áreas de Competências-Chave?

Muito bom Razoável
Bom Sujeito a muitas críticas

38. Como avalia globalmente os serviços prestados pelo Centro Novas Oportunidades?

Muito bom Razoável
Bom Sujeito a muitas críticas

39. Recomendaria o Processo de RVCC de nível secundário a outras pessoas?

Sim
No mesmo CNO
Noutro CNO

Não

Porquê? _____

40. Deseja fazer alguma observação sobre alguma coisa que considere relevante ou algum aspecto que não tenha sido abordado neste questionário e que gostaria de comentar:

Muito obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE V

Grelha de Análise das Entrevistas aos Adultos

Tema A – O regresso à “escola” de públicos com percursos escolares interrompidos

Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
1 – as vicissitudes do percurso escolar inicial	a) o gosto/facilidade nos estudos	E1 (1); E2 (12)	2 ocorrências 2 sujeitos
	b) a falta de motivação/(des)motivação	E3 (21); E4 (28); E5 (37)	3 ocorrências 3 sujeitos
2 – as causas para o deixar de estudar/porque interrompem os estudos	a) os valores de ordem económica	E1 (1); E2 (12); E4 (28); E6 (43)	4 ocorrências 4 sujeitos
	b) os valores de ordem social e cultural	E2 (12; 13); E3 (21)	3 ocorrências 2 sujeitos
3 – reencontrar a escola à noite		E1 (1); E4 (28)	2 ocorrências 2 sujeitos
4 – a não conclusão do “secundário” como um entrave na vida	a) a nível profissional (falta de: escolaridade; formação; habilitações...)	E1 (2); E2 (14); E3 (22); E4 (29); E6 (44)	5 ocorrências 5 sujeitos
	b) a nível pessoal (desenvolvimento; cultura geral; escolaridade; conhecimentos...)	E1 (2; 9); E2 (13; 14) E4 (29; 39)	6 ocorrências 3 sujeitos
Total no tema			26 ocorrências 6 sujeitos

Tema B – A experiência profissional como manancial de aprendizagem e aquisição de competências

Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
1 - percursos profissionais	a) aprender/trabalhar cedo	E1 (2; 4); E6 (44; 45)	4 ocorrências 2 sujeitos
	b) experiência diversificada	E1 (2); E4 (29); E6 (44)	3 ocorrências 3 sujeitos
	b) razões para a mudança/evolução	E1 (3; 4; 5); E2 (14); E4 (30); E6 (45)	6 ocorrências 4 sujeitos
2 – relevância das aprendizagens adquiridas	a) intrínsecas (responsabilidade; confiança; orgulho; atitude ...)	E1 (3; 4); E2 (14); E3 (22); E4 (39); E6 (45)	6 ocorrências 5 sujeitos
	b) interpessoais (relacionamento; contacto; respeito ...)	E3 (22); E4 (30); E5 (38)	3 ocorrências 3 sujeitos
	c) extrínsecas (profissionalismo; executar tarefas; novas tecnologias ...)	E2 (14); E4 (30); E6 (45)	3 ocorrências 3 sujeitos
3 – satisfação/reconhecimento profissional (dedicação; competência; respeito; empenho; valorização ...)		E1 (4); E2 (15); E3 (22); E4 (30); E5 (38)	5 ocorrências 5 sujeitos
Total no tema			30 ocorrências 6 sujeitos

Tema C – O valor atribuído à educação/formação ao longo da vida

Categorias e subcategorias	Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
1 – o seu carácter informal e não-formal	E1 (4); E4 (31)	2 ocorrências 2 sujeitos
2 – as razões para a sua frequência	E1 (4); E4 (31) E5 (38); E6 (46)	4 ocorrências 4 sujeitos
3 – a sua importância no contexto profissional	E1 (5); E2 (16; 17; 19; 23); E4 (31); E5 (39); E6 (46; 48)	9 ocorrências 5 sujeitos
Total no tema		15 ocorrências 5 sujeitos

Tema D – O envolvimento em actividades socioculturais

Categorias e subcategorias	Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
1 – razões para a não participação	E1 (5); E2 (16); E6 (47)	3 ocorrências 3 sujeitos
3 – motivos para a participação	E1 (6); E2 (16); E3 (24; 25); E4 (32); E6 (47)	5 ocorrências 5 sujeitos
2 – funções desempenhadas	E1 (5); E4 (31) E5 (38); E6 (46)	4 ocorrências 4 sujeitos
Total no tema		12 ocorrências 6 sujeitos

Tema E – O reconhecimento e valorização/validação dos adquiridos experienciais

Categorias e subcategorias		Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
1 – as razões para a sua frequência	a) valorização pessoal e profissional	E1 (6; 7); E4 (33); E5 (39); E6 (47)	5 ocorrências 4 sujeitos
	b) continuar a aprender	E1 (7); E4 (32); E4 (34)	3 ocorrências 3 sujeitos
	c) progredir na carreira	E2 (17); E4 (24); E6 (47)	3 ocorrências 3 sujeitos
2 – o seu efeito na vida dos adultos	a) evolução no plano pessoal	E1 (7, 8; 9); E2 (18); E3 (25); E4 (39; 48)	7 ocorrências 4 sujeitos
	b) manutenção da situação profissional	E1 (7); E2 (18); E3 (25); E4 (33); E6 (48)	5 ocorrências 5 sujeitos
	c) consolidação da participação social	E2 (18); E3 (25); E4 (39); E6 (48)	4 ocorrências 4 sujeitos
	d) expectativas de mudança no projecto educativo/formativo	E1 (9); E2 (19); E3 (26); E4 (39); E5 (41); E6 (49)	6 ocorrências 6 sujeitos
	e) sentir-se mais capaz em alguma área/actividade	E2 (18); E3 (26); E4 (39); E5 (41); E6 (49)	5 ocorrências 5 sujeitos
3 – a frequência de acções de formação	a) não frequenta actualmente	E1 (8); E2 (18); E3 (25); E4 (39); E5 (41); E6 (48)	6 ocorrências 6 sujeitos
	b) falta de tempo/necessidade de uma paragem	E2 (18); E5 (41)	2 ocorrências 2 sujeitos
	c) aguardar uma oportunidade	E1 (8); E2 (18); E4 (39)	3 ocorrências 3 sujeitos
Total do tema			49 ocorrências 6 sujeitos

Tema F – O investimento na formação/aprendizagem ao longo da vida

Categorias e subcategorias	Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
1 – expectativas futuras no plano pessoal e profissional	E1 (9); E2 (19); E4 (35); E5 (41); E6 (49)	5 ocorrências 5 sujeitos
2 – aposta na qualificação/estudos/formação	E1 (10); E2 (19); E3 (27); E4 (35); E5 (42); E6 (49)	6 ocorrências 6 sujeitos
3 – conhecimento das ofertas educativas/formativas, sua atractividade e diversidade	E1 (10); E2 (20); E3 (27); E4 (36); E5 (42); E6 (50)	6 ocorrências 5 sujeitos
4 - previsão das dificuldades e dos apoios na prossecução do projecto educativo/formativo	E1 (11); E2 (20); E3 (21); E5 (42); E6 (50)	5 ocorrências 5 sujeitos
5 – percepção transmitida aos outros sobre a frequência do processo de RVCC de nível secundário	E1 (11); E3 (27); E4 (36); E6 (50)	4 ocorrências 4 sujeitos
Total no tema	26 ocorrências 6 sujeitos	

APÊNDICE VI

Frequência de Ocorrências nas Categorias

Temas	Categorias e subcategorias	Frequência de ocorrências e sujeitos	Total de ocorrências/ /sujeitos na categoria	Total de ocorrências/ /sujeitos no tema
A – O regresso à “escola” de públicos com percursos escolares interrompidos	A-I-1	5 ocorrências 5 sujeitos		
	A-I-2	7 ocorrências 5 sujeitos		
	A-I-3	2 ocorrências 2 sujeitos		
	A-I-4	11 ocorrências 5 sujeitos		
			26 ocorrências 6 sujeitos	
				26 ocorrências 6 sujeitos
B – A experiência profissional como manancial de aprendizagem e aquisição de competências	B-I-1	13 ocorrências 4 sujeitos		
	B-I-2	12 ocorrências 6 sujeitos		
	B-I-3	5 ocorrências 5 sujeitos		
			30 ocorrências 6 sujeitos	
				30 ocorrências 6 sujeitos
C – O valor atribuído à educação/ /formação ao longo da vida	C-I-1	2 ocorrências 2 sujeitos		
	C-I-2	4 ocorrências 4 sujeitos		
	C-I-3	9 ocorrências 5 sujeitos		
			15 ocorrências 5 sujeitos	
				15 ocorrências 5 sujeitos
D – O envolvimento em actividades socioculturais	D-I-1	3 ocorrências 3 sujeitos		
	D-I-2	5 ocorrências 5 sujeitos		
	D-I-3	4 ocorrências 4 sujeitos		
			12 ocorrências 6 sujeitos	
				12 ocorrências 6 sujeitos
E – O reconhecimento e valorização/validação dos adquiridos experienciais	E-I-1	11 ocorrências 6 sujeitos		
	E-I-2	27 ocorrências 6 sujeitos		
	E-I-3	11 ocorrências 6 sujeitos		
			49 ocorrências 6 sujeitos	
				49 ocorrências 6 sujeitos

Temas	Categorias e subcategorias	Frequência de ocorrências e sujeitos	Total de ocorrências/ /sujeitos na categoria	Total de ocorrências/ /sujeitos no tema
F – O investimento na educação/ /formação ao longo da vida	F-I-1	5 ocorrências 5 sujeitos		
	F-I-2	6 ocorrências 6 sujeitos		
	F-I-3	6 ocorrências 5 sujeitos		
	F-I-4	5 ocorrências 5 sujeitos		
	F-I-5	4 ocorrências 4 sujeitos		
			26 ocorrências 6 sujeitos	
				26 ocorrências 6 sujeitos

Legenda: Tema A: O regresso à “escola” de públicos com percursos escolares interrompidos: A-1: as vicissitudes do percurso escolar; A-2: as causas para deixar de estudar/porque se interrompem os estudos; A-3: reencontrar a escola à/da noite; A-4: a não conclusão do “secundário” como um entrave na vida; Tema B: A experiência profissional como manancial de aprendizagem e aquisição de competências: B-1: percursos profissionais; B-2: relevância das aprendizagens adquiridas; B-3: satisfação/reconhecimento profissional (dedicação, competência; respeito; empenho; valorização...); Tema C: O valor atribuído à educação/formação ao longo da vida: C-1: o seu carácter informal e não-formal; C-2: as razões para a sua frequência; C-3: a sua importância no contexto profissional; Tema D: O envolvimento em actividades socioculturais: D-1: razões para a não participação; D-2: motivos para a participação; D-3: funções desempenhadas; Tema E: O reconhecimento e valorização/validação dos adquiridos experienciais: E-1: as razões para a sua frequência; E-2: o seu efeito na vida dos adultos; E-3: a frequência de acções de formação; Tema F: O investimento na formação/aprendizagem ao longo da vida: F-1: as expectativas futuras no plano pessoal e profissional; F-2: aposta na qualificação/estudos/formação; F-3: conhecimento das ofertas educativas/formativas, sua atractividade e diversidade; F-4: previsão das dificuldades e dos apoios na prossecução do projecto educativo/formativo; F-5: percepção transmitida aos outros sobre a frequência do processo de RVCC de nível secundário.

APÊNDICE VII

Caracterização da Equipa Técnico-Pedagógica

Função	Idade	Habilitações	Designação
Director	54	Bacharelato Licenciatura	Curso de Formação Professores de Português+Francês Administração Escolar
Coordenador Pedagógico	38	Licenciatura	Biologia – Ramo Educacional
Técnica Diagnóstico e Encaminhamento	24	Licenciatura	Ciências da Educação
Profissional de RVC (L)	31	Licenciatura	Educação
Profissional de RVC (M)	32	Licenciatura	Direito
Profissional de RVC (N)	34	Licenciatura	Engenharia Florestal
Profissional de RVC (O)	28	Licenciatura	Sociologia
Formadora CP	38	Licenciatura Mestrado	Filosofia – Via Ensino Filosofia
Formadora CLC	48	Licenciatura	Português Francês – Via Ensino
Formadora STC	36	Licenciatura	Física e Química
Formador MV	52	Licenciatura	Engenharia Civil
Formadora TIC (X)	25	Licenciatura	Informática – Via Ensino
Formadora TIC (Y)	40	Bacharelato	Contabilidade e Administração
Administrativa (Z)	33	Licenciatura	Contabilidade e Administração
Administrativa (W)	28	Secundário	Animação Sócio-Cultural

Função	Funções no CNO (A/M)	Exerceu funções em outros CNO	Horário (horas por semana)	Tempo (integral/parcial)
Director	2 A e 6 M	-	*	*
Coordenador Pedagógico	2 A e 4 M ***	-	35	Integral
Técnica Diagnóstico e Encaminhamento	1 A	-	28 **	Integral
Profissional de RVC (L)	2 A e 5 M	Sim	35	Integral
Profissional de RVC (M)	2 A e 6 M	-	35	Integral
Profissional de RVC (N)	1 A e 9 M	-	35	Integral
Profissional de RVC (O)	11 M	Sim	35	Integral
Formadora CP	2 A	-	28 **	Integral
Formadora CLC	2 A e 6 M	-	28 **	Integral
Formadora STC	1 A	-	28 **	Integral
Formador MV	2 A e 6 M	-	28 **	Integral
Formadora TIC (X)	10 M	-	6	Parcial
Formadora TIC (Y)	10 M	-	7	Parcial
Administrativa (Z)	1 A e 11 M	-	35	Integral
Administrativa (W)	10 M	-	35	Integral

Observações:

O tempo de trabalho no CNO é contabilizado desde 1 de Março de 2007 a 31 de Agosto de 2009.

* Integra o horário de exercício das suas funções como Vice-presidente do Conselho Executivo.

** Integra as horas da componente lectiva, com a componente não lectiva perfaz 35 horas.

*** De Setembro de 2007 a Maio de 2008 exerceu no Centro a função de Formadora de STC, assumindo de seguida a função de Coordenadora Pedagógica.

MV – Tem 8:00 horas de redução na componente lectiva

APÊNDICE VIII

Caracterização dos Grupos Iniciados nos Anos de 2007/2008

Grupos iniciados nos anos de 2007/2008 (Dados recolhidos até 31/07/2009)

Grupo	Nº de Adultos			PRVCC	Razões/Motivos										
	Convocados	Certificados	Não concluíram	Em PRVCC	Interrupção/ Suspensão	Curso EFA	DL 357/2007	Maiores 23 anos	Faltas	Nunca compareceu	Não entregou o PRA	Transf grupo	Transf CNO	Total	Total %
1/2007	12	6	6	2	1	-	3	-	-	-	-	-	-	4	33,3%
2/2007	13	5	8	-	4	-	4	-	-	-	-	-	-	8	61,5%
3/2007	16	6	10	-	4	-	1	-	4	-	-	1	-	10	62,5%
4/2007	16	5	11	5	2	1	2	-	-	-	-	1	-	6	37,5%
5/2007	16	7***	9	3	2	1	-	-	1	-	-	2	-	6	37,5%
6/2007	17	9***	8	-	4	-	2	-	-	1	-	1	-	8	47%
7/2007	17	6***	11	4	6	-	-	1	-	-	-	-	-	7	41,1%
8/2007	17	7	10	-	8	-	1	-	-	1	-	-	-	10	58,8%
9/2007	15	8	7	-	4	-	1	-	-	1	-	1	-	7	46,6%
10/2008	*8	-	8	-	6	-	-	-	-	-	2	-	-	8	100%
11/2008	11	4	7	2	4	1	-	-	-	-	-	-	-	5	45,4%
12/2008	9	4	5	1	2	-	-	-	-	-	1	1	-	4	44,4%
13/2008	12	4	8	1	5	-	-	1	-	-	-	-	1	7	58,3%
14/2008	9	1	8	3	5	-	-	-	-	-	-	-	-	5	55,5%
15/2008	15	4**	11	6	4	-	-	-	-	-	-	-	1	5	33,3%
16/2008	15	5**	10	5	1	1	-	-	-	3	-	-	-	5	33,3%
17/2008	20	10**	10	-	1	-	-	-	9	-	-	-	-	10	50%
18/2008	11	4	7	-	5	-	-	1	-	-	-	1	-	7	63,6%
19/2008	11	2	9	1	8	-	-	-	-	-	-	-	-	8	72,7%
20/2008	13	2	11	4	2	1	2	1	-	-	-	1	-	7	53,8%
21/2008	16	-	16	5	7	1	-	-	-	3	-	-	-	11	68,7%
22/2008	14	2***	12	5	4	1	-	-	-	-	-	-	2	7	50%
23/2008	14	2	12	2	5	2	-	-	-	-	-	-	3	10	71,4%
Totais	317	103	214	49	94	9	16	4	14	9	3	9	7	165	52%
%	100%	32,5%	67,5%	15,4%	29,6%	0,2%	0,5%	0,1%	0,4%	0,2%	0,09%	0,2%	0,2%	52%	

* Grupo dos jogadores do Vitória Sport Clube de Guimarães; ** Certificação parcial seguida de encaminhamento para Cursos EFA; *** Uma certificação parcial

Em destaque estão os grupos sobre o qual incidiu o estudo de caso.

Fonte: Elaboração própria

ANEXOS

Anexo I

Programas de Educação e Formação de Adultos em Portugal

Programa (designação e breve descrição*)	a) Instituição/Entidade			b) Área de Aprendizagem			c) Grupo/s Alvo	d) Custo do Programa	e) Fonte de Financiamento
	Público/Estatal	OSC/ONG	Privado	Competências gerais	Habilidades técnicas	Conhecimento geracional e inovação			
Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências dinamizado pelos Centros Novas Oportunidades	Escolas Secundárias Centros de Formação Municípios	Organizações da Sociedade Civil Associações de Desenvolvimento Local e Regional Organizações Não Governamentais	Associações Empresariais Associações Sindicais Escolas Profissionais Empresas	Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, TIC, Cidadania e Empregabilidade Cultura, Língua, Comunicação, Sociedade, Tecnologia e Ciência, Cidadania e Profissionalidade	Qualificação específica standard para cada perfil profissional	Tecnologias da Informação e comunicação (TIC) Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA)	Adultos com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, com baixos níveis de educação e formação profissional, activos empregados, desempregados ou à procura de emprego		Contribuição Pública Nacional e Fundo Social Europeu Privado (caso das grandes empresas)

* Este sistema consiste no reconhecimento e validação de conhecimentos e competências adquiridas de modo não formal e informal baseado no «Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Básico» de modo a obter uma certificação escolar (4º, 6º ou 9º ano de escolaridade) ou para ser encaminhamento para um percurso formativo. Desde o início de 2007, o «Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário» foi estabelecido, alargando o Processo de RVCC ao 12º ano de escolaridade.

Desde o final de 2005, o sistema oferece igualmente a todos os cidadãos a oportunidade para o reconhecimento e validação das experiências profissionais previamente adquiridas baseado no «Catálogo Nacional de Qualificações» de forma a obter uma certificação profissional (nível I, II ou III de qualificação profissional) ou para ser encaminhamento para um percurso formativo.

Programa (designação e breve descrição*)	a) Instituição/Entidade			b) Área de Aprendizagem			c) Grupo/s Alvo	d) Custo do Programa	e) Fonte de Financiamento
	Público/Estatal	OSC/ONG	Privado	Competências gerais	Habilidades técnicas	Conhecimento geracional e inovação			
Cursos de Educação e Formação de Adultos	Escolas Secundárias Centros de Formação Municípios	Organizações da Sociedade Civil Associações de Desenvolvimento Local e Regional Organizações Não Governamentais	Associações Empresariais Associações Sindicais Escolas Profissionais Empresas	Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, TIC, Cidadania e Empregabilidade Cultura, Língua, Comunicação, Sociedade, Tecnologia e Ciência, Cidadania e Profissionalidade	Qualificação específica standard para cada perfil profissional	Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA)	Adultos com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, com baixos níveis de educação e formação profissional, activos empregados, desempregados ou à procura de emprego		Contribuição Pública Nacional e Fundo Social Europeu Privado (caso das grandes empresas)

* Precedido por um processo de reconhecimento e validação de competências adquiridas de modo não formal ou informal, os Cursos EFA são flexíveis, modulares e em percursos desenvolvidos de forma articulada que permitem a obtenção de uma dupla certificação (escolar e profissional) ou somente escolar.

São baseados no «Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Básico» de forma a obter uma certificação escolar 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade) e, desde o início de 2007, no «Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário» para obter um certificado escolar de 12º ano.

Também são baseados no «Catálogo Nacional de Qualificações» de forma a obter uma certificação profissional (de nível I, II ou III de qualificação profissional).

Programa (designação e breve descrição*)	a) Instituição/Entidade			b) Área de Aprendizagem			c) Grupo/s Alvo	d) Custo do Programa	e) Fonte de Financiamento
	Público/Estatal	OSC/ONG	Privado	Competências gerais	Habilidades técnicas	Conhecimento geracional e inovação			
Formações Modulares Certificadas	Escolas Secundárias Centros de Formação Municípios	Organizações da Sociedade Civil Associações de Desenvolvimento Local e Regional Organizações Não Governamentais	Associações Empresariais Associações Sindicais Escolas Profissionais Empresas	Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, TIC, Cidadania e Empregabilidade Cultura, Língua, Comunicação, Sociedade, Tecnologia e Ciência, Cidadania e Profissionalidade	Qualificação específica standard para cada perfil profissional	Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA)	Adultos com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, com baixos níveis de educação e formação profissional, activos empregados, desempregados ou à procura de emprego		Contribuição Pública Nacional e Fundo Social Europeu Privado (caso das grandes empresas)

* Particularmente dirigidas para os adultos activos empregados continuarem a sua formação ou para concluírem um percurso qualificativo a partir de um processo de RVCC, as Formações Modulares Certificadas estão organizadas em módulos de formação de curta duração (25 ou 50 horas) e baseadas no «Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Básico», no «Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário»² e no «Catálogo Nacional de Qualificações».

As formações modulares são certificadas autonomamente e capitalizam completamente uma qualificação/ dupla certificação

Fonte: Relatório Nacional produzido pela ANQ (2008: 16-18) para a Conferência Mundial de Educação de Adultos - CONFINTEA VI (adaptado).