

O SISTEMA NACIONAL DE RVCC E OS PERCURSOS DE VIDA DE POPULAÇÕES POUCO ESCOLARIZADAS: UM BALANÇO PROPOSITIVO

PEDRO ABRANTES
Universidade Aberta e CIES-IUL, Portugal
pedro.abrantes@iscte.pt

ALEXANDRA ANÍBAL
Câmara Municipal de Lisboa, Portugal
alexandra.anibal@gmail.com

RESUMO

O artigo discute os impactos do sistema de reconhecimento, certificação e validação de competências nos percursos de vida, focando quatro dimensões: empregabilidade e mobilidade socio-profissional; equidade e justiça social; desenvolvimento de competências; agência pessoal e familiar. A análise baseia-se nos resultados de quatro avaliações realizadas ao sistema e em dois estudos qualitativos produzidos pelos autores deste artigo. Detetam-se fragilidades na expansão acelerada do programa e na articulação com o tecido produtivo, mas também importantes ganhos de integração, coesão e agência, a potenciar em programas futuros. A partir desta análise, propõem-se algumas linhas de ação para melhorar e credibilizar o sistema.

Palavras-chave: Educação de adultos; Emprego; Equidade; Desenvolvimento; Agência

The RVCC national system and the life pathways of people with a low educational level: a propositional balance

ABSTRACT

This article discusses the impact of the system for recognition, validity and accreditation of competencies on life pathways, focusing on four core dimensions: employability and social-professional mobility; equity and social justice;

competencies development; personal and family agency. Such analysis relies on information from four assessment projects and two qualitative studies carried out by the article authors. Some weaknesses in the program's fast expansion and articulation with the productive system, but also major gains of integration, cohesion and agency are apparent, able to foster future actions. Based on this analysis, some development streams are proposed, in order to improve and legitimize this system.

Keywords: Adult education; Employment; Equity; Development; Agency

INTRODUÇÃO

A validação de competências adquiridas fora das instituições escolares, através da experiência de vida e de trabalho, é atualmente uma prioridade das políticas educativas europeias. Embora de forma diferenciada, de país para país, estão a ser desenvolvidos dispositivos de validação e certificação de aprendizagens não formais e informais. Portugal foi posicionado, em 2010, pelo CEDEFOP¹, entre os três países mais avançados da Europa na implementação deste tipo de medidas (a par da França e da Noruega). No Inventário Europeu de Validação de Aprendizagens Não Formais e Informais organizado por aquela instituição, reconhece-se a capacidade portuguesa em termos de enquadramento legal, práticas e número de candidatos certificados e é reconhecido o facto de o dispositivo português se encontrar integrado num conjunto coerente e vasto de medidas promotoras da qualificação. Valoriza-se também o “caráter claramente inovador” do sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) face ao conjunto dos países europeus (CEDEFOP, 2010: 7).

Este reconhecimento internacional é um *momento alto* da política de educação de adultos em Portugal cujos primórdios remontam ao início do séc. XX e à tentativa de estancar a *chaga* social do analfabetismo (Candeias, 2005). Ao longo desse século, a educação de adultos foi alternando entre práticas subsidiárias do ensino tradicional para crianças e jovens (como o ensino recorrente) e práticas em que se atendia às especificidades dos aprendentes adultos. No final do século, inicia-se uma fase de reformulação e inovação das políticas nacionais de educação e formação de adultos, através da criação, de um grupo de trabalho presidido por Alberto Melo², cujas recomendações levariam à criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e ao início dos processos de RVCC. Esta fase culminará com a criação de um conjunto de instrumentos legislativos e a conceção de um sistema complexo que, a partir de 2005, é integrado na Iniciativa Novas Oportunidades (INO) e que permitiu a

1 Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

2 Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos que foi tutelado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, tendo sido composto por funcionários de ambos os Ministérios e coordenado por Alberto Melo.

qualificação de mais de meio milhão de pessoas (CNE, 2011), ou seja, de cerca de 8% da população ativa, uma percentagem muito superior a qualquer outro programa de educação de adultos desenvolvido no país.

Mas a conceção de aprendizagem inerente à INO e às medidas que a precederam enfrenta resistências decorrentes da persistente e reiterada hegemonia do *modelo escolar*. A introdução de práticas de validação de competências adquiridas por vias não formais e informais implica mudanças no campo dos valores e exige alterações de fundo nos sistemas de educação e formação. Essas mudanças estavam em curso em Portugal através da construção sustentada do Sistema Nacional de Qualificações, suportado nas orientações europeias em matéria de desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações e no princípio, também instituído pela UE, de que se pode chegar à qualificação por diferentes vias.

No caminho percorrido desde o final dos anos 1990 até à progressiva extinção dos Centros Novas Oportunidades (CNO), em 2011 e 2012, houve avanços e recuos, conquistas e falhas, mas tratou-se de um percurso concetualmente rico e sustentado, com capacidade de se concretizar em legislação, sistemas, processos, métodos e instrumentos específicos. Seria fundamental não desperdiçar essa ampla experiência, bem como o enquadramento teórico-prático criado em sintonia com as orientações europeias e da UNESCO em matéria de aprendizagem ao longo da vida, orientações essas que valorizam as diferentes formas de aprender, dentro e fora da instituição escolar, propondo aos países que ponham em prática dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais, enquadrados nos seus sistemas de educação e qualificação.

Na senda de outros trabalhos recentes (Cavaco, 2007 e 2009; Pires, 2007; Ávila, 2008; Rothés, 2009; Salgado, 2010 e 2011; Carneiro, 2011; Gomes, 2012), o artigo analisa os impactos da INO nos percursos de vida de adultos portugueses, com base nos resultados das quatro principais avaliações realizadas ao programa, por diferentes instituições e recorrendo a distintas metodologias. Referimo-nos aos trabalhos desenvolvidos no Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE, 2004 e 2007), na Universidade Católica Portuguesa (UCP, 2010), no Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) e no Instituto Superior Técnico (Lima, 2012a e 2012b). Recorremos igualmente a dados de duas pesquisas qualitativas realizadas no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) que, sem pretensões de representatividade, nem de avaliação do programa, incluíram um olhar aprofundado sobre os efeitos dos processos RVCC nos percursos de vida (Abrantes, 2013; Aníbal, 2014). Dividimos esta análise em quatro áreas, cuja ordem não reflete qualquer juízo de valor sobre a sua importância relativa: 1) empregabilidade e mobilidade socioprofissional; 2) equidade e justiça social; 3) desenvolvimento de competências; 4) agência individual e

familiar. No ponto 5, a partir desta análise, procuramos desenvolver algumas propostas para a melhoria do sistema português de educação de adultos.

1. EMPREGABILIDADE E MOBILIDADE SOCIOPROFISSIONAL

A avaliação mais recente da Iniciativa Novas Oportunidades (Lima 2012a e 2012b), financiada pelo governo recém-formado³ já no contexto de desmantelamento do sistema, incidiu exclusivamente sobre este ponto, concluindo que, no âmbito da INO, apenas os cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), os processos RVCC profissionais e as formações modulares geraram um valor acrescentado na busca de emprego e na progressão dos rendimentos de quem neles se envolveu. Esta foi a principal justificação apresentada pelos responsáveis governamentais para a suspensão do programa, preparando o caminho para o ressurgimento do ensino recorrente nas escolas públicas e para a “re-escolarização” da educação e formação de adultos, ainda que não tenha sido claro, nesse caso, porque razão os CNO não foram incentivados a prosseguir e a reforçar o seu trabalho nas ofertas que estavam a ter resultados positivos, no campo da empregabilidade.

Mesmo relativamente aos processos RVCC “escolares” (sem a vertente profissional), é importante matizar estes resultados. Por um lado, os impactos económicos já tinham sido contemplados em avaliações anteriores. Os estudos do CIDEAC (2004 e 2007), através de uma análise econométrica da duração do desemprego, concluíram que a participação no programa tinha um impacto positivo na busca de emprego, sobretudo devido à sua influência num conjunto de fatores subjetivos (autoconhecimento, autoestima e autovalorização dos indivíduos). Também segundo o estudo da UCP (2010), 30% dos participantes no programa reconheceram efeitos positivos na sua carreira profissional.

Como compreender esta aparente divergência? Para além do uso de metodologias diferentes, o período abrangido pelas avaliações foi distinto, sobretudo atendendo a que o país sofreu uma violenta crise económica, em 2008, que precipitou uma política de austeridade económica nos anos subsequentes com fortes efeitos recessivos. Com a contração da economia, a falência de muitas empresas, o congelamento das carreiras na função pública e a redução de efetivos, tanto no sector público como no privado, as taxas de desemprego dispararam, sendo pouco expectável que um sistema de RVCC, sobretudo numa etapa em que estava já a certificar centenas de milhares de adultos por ano, pudesse ter um impacto muito significativo na criação de emprego e na abertura de vias de mobilidade socioprofissional.

Um outro aspeto também frequentemente evocado nas últimas avaliações ao sistema é a sua pouca credibilidade junto de alguns empregadores (CNE, 2011; Lima, 2012b), o que não pode ser dissociado das críticas sistemáticas

3 O XIX Governo Constitucional tomou posse em 21 de junho de 2011, com Pedro Passos Coelho como Primeiro-Ministro.

que sofreu, nos meios de comunicação social e dos próprios responsáveis máximos do governo nomeado em 2011. Infelizmente, os estudos de avaliação não incidiram sobre alguns dos argumentos principais dessas críticas: duração média dos processos RVCC e de cada uma das suas etapas, horas de trabalho autónomo e com os técnicos, critérios de avaliação, etc.. Assim, tais críticas apoiaram-se em ideias do senso comum de quem tinha um cepticismo de base quanto ao processo e não em informação sistemática, representativa e credível. Mesmo se tais fragilidades fossem demonstradas, pensamos que não colocariam em causa a metodologia do processo RVCC que, como referido inicialmente, foi amplamente elogiada pelas agências da União Europeia que tutelam esta área. Aconselhariam, isso sim, uma revisão dos modos como essa metodologia foi colocada em prática, em alguns contextos, bem como a necessidade de reforçar a formação dos profissionais e a percepção pública dos benefícios do programa.

2. EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

Embora as questões do emprego se tenham colocado com particular dramatismo nos últimos anos, uma questão estrutural e com uma larga história na sociedade portuguesa tem a ver com as profundas desigualdades entre sectores da população, alimentando tensões, exclusões e ressentimentos vários. Apresentando-se Portugal, nas últimas décadas, com um projeto de sociedade moderna, urbana, democrática e europeia, um dos principais desafios a que o país deve responder é o da integração, em condições de dignidade e justiça, de uma maioria da população adulta, pouco escolarizada devido à ausência prolongada de investimento na educação, mas possuidora de competências adquiridas em contextos não escolares, com um enorme *deficit* de reconhecimento público e uma necessidade de reinscrição em processos sociais, políticos, culturais e económicos.

“Apesar da sua fraca escolaridade, a população adulta portuguesa conseguiu, ao longo dos últimos 40 anos, ultrapassar com êxito muitos e difíceis desafios, tais como (desde meados dos anos 60) uma emigração maciça para os países europeus mais industrializados, a reintegração dos que foram forçados a deixar as antigas colónias no momento da independência (1975), a mudança dramática de regime político e a conseqüente construção de uma sociedade democrática, a inserção na União Europeia (1986) e até a plena integração no sistema económico-monetário Euro (2000). Estas realizações revelam a intensidade e a qualidade dos processos de autoaprendizagem levados a cabo pelas pessoas adultas dentro dos seus contextos de vida e de trabalho, bem longe dos sistemas formais de educação ou de formação profissional” (Melo, 2003).

É importante notar que, no nosso país, os sistemas de formação escolar e profissional se desenvolveram, em paralelo, mas sem interligação entre ambos, o que significava que muitas pessoas podiam, em simultâneo, ter inúmeras

competências desenvolvidas e certificadas por instituições profissionais, incluindo a frequência de programas intensos de formação e provas especializadas, e manter-se com habilitações escolares muito baixas. Atualmente isso constitui um factor de exclusão da sua participação em concursos públicos ou mesmo em percursos formativos. Só recentemente, com a criação do Catálogo Nacional de Qualificações, se tornou possível aceder a uma certificação para o exercício de uma determinada profissão através da via da formação, da via do reconhecimento de competências previamente adquiridas ou da conjugação de ambas. Esta flexibilidade, inédita no nosso país, concretiza orientações europeias nesta matéria, ao integrar as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação (educação, formação profissional, ensino superior) num quadro único.

Todos os relatórios produzidos sobre a INO enfatizam, como um dos seus méritos, a capacidade de abranger um enorme número de adultos portugueses, muitos dos quais com quotidianos muito duros e incertos, com disposições enraizadas de descrença e mesmo resistência às instituições educativas. Diferentes estudos qualitativos demonstram como muitos dos participantes, depois de gordas as tentativas realizadas na formação inicial e, também, no ensino recorrente, em grande medida devido à rigidez e desadequação destes sistemas face às suas (precárias) condições de vida, acabaram por encontrar no sistema RVCC uma flexibilidade e contextualização que lhes permitiu concluir uma longa aspiração de qualificação, em muitos casos, já com poucas expectativas de ser cumprida. A flexibilidade de horários, a diferença na forma de abordar as questões (relativamente à escola como a recordavam) e a valorização dos seus percursos de vida (não fazendo deles *tábua rasa*) foram fundamentais para recativar estas pessoas, para as envolver de novo em processos de aprendizagem (Aníbal, 2014). Quebrou-se, desta forma, uma tendência persistente observada na educação de adultos: em geral, são os mais escolarizados que também se envolvem em práticas educativas e formativas durante a idade adulta (Ávila, 2008). Pela primeira vez na nossa história foram os adultos menos escolarizados quem mais se envolveu nessas práticas educativas e formativas.

O que afirmamos tem uma tradução muito concreta em números. Numa análise comparativa dos dados dos Inquéritos à Educação e Formação de Adultos realizados pelo Eurostat, em 2007 e 2011 (Aníbal, 2014), foi possível constatar que, nesse período de tempo, Portugal foi um dos países que mais viu crescer a sua taxa de participação em ações de aprendizagem formal (em cerca de 4%), sendo o único país em que o maior aumento nessa taxa (16,4%) foi registado entre os detentores de qualificações escolares de partida mais baixas (até básico 3). Pode assim afirmar-se que Portugal regista, no período em análise, que coincide com o funcionamento da INO, uma diminuição das desigualdades no acesso da população adulta a processos de aprendizagem ao longo da vida.

Este maior envolvimento em percursos de aprendizagem por parte da população menos escolarizada promove, por sua vez, um importante conjunto

de ganhos para o país de tipo *rawlsiano*, ou seja, promotores da coesão social, da diminuição do fosso entre ricos e pobres (CIDEDEC, 2004). O nível de educação é um importante fator explicativo dos níveis de pobreza em Portugal, mais do que noutros países da União Europeia. Carmo Gomes, a partir do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (Eurostat, 2011), apresenta elementos estatísticos que demonstram o profundo fosso que separa os indivíduos com mais baixas qualificações dos que detêm o ensino superior – a taxa de risco de pobreza é seis vezes superior entre os que têm apenas a escolaridade básica quando comparados com os que detêm um nível de ensino superior; e é três vezes superior quando comparados com os que concluíram pelo menos o ensino secundário. A mesma autora defende que “numa sociedade com este nível de diferenciação no que diz respeito à probabilidade de se viver em condições de pobreza quando analisadas as qualificações detidas, não se pode ficar de modo nenhum indiferente às consequências sociais do acesso a percursos escolares mais prolongados e bem-sucedidos” (Gomes, 2012: 267).

Os ganhos resultantes do envolvimento em percursos de reconhecimento de competências e/ou de formação enquadrados na INO encontram-se na reinclusão social dos indivíduos menos qualificados e escolarizados, tendencialmente info-excluídos da sociedade da informação. Numa era em que o mercado de trabalho se vem tornando cada vez mais exigente no domínio das qualificações, tendendo a deixar de fora os menos qualificados e habilitados, é fundamental que o sistema educativo e formativo não reforce ainda mais essa tendência que conduz à exclusão social como acontece quando os sistemas de ensino se orientam para a seleção dos “melhores”.

A análise qualitativa de histórias de vida de pessoas que realizaram processos RVCC permitiu-nos aprofundar esta questão (Abrantes, 2013). Assim, um dos efeitos mais profundos e alargados do processo parece ter sido a remoção de um sentimento de ignorância, incapacidade e inferioridade que muitas destas pessoas haviam incorporado profundamente nas suas disposições (*habitus*), em resultado de experiências escolares curtas e repressivas ou pautadas por insucessos e incompreensões sucessivos. O resgate das suas inúmeras aprendizagens, realizadas ao longo da vida e em diversas atividades, restituiu-lhes um sentido de dignidade e de cidadania que vai muito além dos ganhos de autoestima, referidos pelas várias avaliações, e que é particularmente importante em períodos de crise económica e social. Neste sentido, o programa teve um impacto significativo ao nível da coesão socioestrutural, contrariando um processo alargado (e internacional) de “desqualificação social” (Paugam, 2003) e contribuindo para uma sociedade portuguesa mais inclusiva. Se Portugal tem sido um dos países europeus com maiores níveis de desigualdades, não deixa de ser significativo que estes padrões se tenham reduzido ligeiramente, na primeira década do século XXI, enquanto aumentavam na maioria dos países europeus

(Carmo, 2010). É possível que seja esta dimensão do programa que o tenha tornado também objeto de críticas tão destrutivas, em alguns setores favorecidos da população.

3. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Outra questão importante que se coloca é se o sistema RVCC se limita a certificar e, desta forma, dignificar e integrar os adultos, ou se cria condições para que desenvolvam novas competências, relevantes para a sociedade contemporânea. O facto de o sistema não se basear na frequência de aulas, no estudo de manuais e na realização de testes fez com que se levantassem algumas dúvidas quanto às aprendizagens desenvolvidas no seu âmbito, chegando-se a pôr em causa o seu enquadramento enquanto modalidade de educação (de adultos) pois não passaria de um procedimento de certificação.

É certo que o processo RVCC, ao contrário dos Cursos EFA, está vocacionado para a validação e certificação das competências adquiridas pelos candidatos (ao longo das suas experiências de vida e de trabalho, em contextos informais e não formais), ainda que inclua também formações complementares. À entrada do CNO, cada candidato realizava um processo de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, no qual se definia o percurso que melhor se lhe adequava, tendo em conta as suas competências prévias, o seu perfil e expectativas. Finda esta fase, os candidatos podiam então iniciar o processo RVCC (escolar e/ou profissional) no CNO ou ser encaminhados para respostas formativas específicas.

O processo RVCC constituía, assim, um percurso, entre outros percursos possíveis no âmbito da INO. Não era, de modo algum, a única resposta. Havia muitas outras possibilidades de realizar percursos de natureza formativa e não validativa. Mas confundiu-se, frequentemente, a *árvore com a floresta*. Confusão que foi reforçada pelo facto de ser mais rapidamente posta em prática (porque dependia apenas da equipa técnica do CNO) uma resposta ao nível do processo RVCC do que uma resposta formativa de longa duração (dependente de uma entidade formadora exterior ao CNO).

A monitorização que se foi fazendo ao sistema permitiu, entretanto, concluir que uma modalidade mista deveria ser posta em prática: a certificação parcial, seguida de formação. Ou seja, em muitos casos, os candidatos eram capazes de evidenciar um leque significativo de competências em áreas-chave identificadas nos referenciais, mas revelavam em simultâneo lacunas importantes noutras áreas. Nestes casos, a frequência do processo RVCC conduziria a uma certificação parcial (das competências evidenciadas) e a uma *prescrição* de formação modular, finda a frequência da qual, com sucesso, obter-se-ia a certificação final. Esta conjugação de validação de competências e de formação estava a ser crescentemente utilizada e é aquela que, em nosso entender, melhor se adequa a uma grande parte dos portugueses poucos escolarizados, que realizaram múltiplas aprendizagens na *escola da vida*, mas que têm lacunas de competências

específicas que necessitam de ser colmatadas através de formação.⁴

Se o programa teve uma inegável capacidade de atração da população menos escolarizada, um dado frequentemente negligenciado diz respeito às taxas de certificação que, em qualquer dos anos que se considere, ficaram muito aquém da totalidade dos inscritos, variando entre os 50% e os 70% (CNE, 2011). Estes dados parecem retirar credibilidade às insinuações de que se trataria de um processo rápido e “automático” de atribuição de diplomas, alimentando a tese de que uma parte dos adultos em processos de RVCC necessitaria de uma maior integração em formações modulares para alcançar o nível de qualificações pretendido.

Relativamente à dicotomia aprendizagem/validação, é certo que não se validam aprendizagens previamente ocorridas sem realizar, durante esse processo, outras e novas aprendizagens. No caso português, a utilização de uma metodologia biográfica que se concretizava na elaboração/construção de *portefólios reflexivos de aprendizagens*, implicou necessariamente que tivessem sido desenvolvidas aprendizagens específicas muito expressivas, nomeadamente no caso dos adultos menos escolarizados. A participação dos adultos nos processos RVCC funcionava numa lógica de trabalho de projeto: para escrever as suas histórias de vida (com a finalidade de nelas procurar as aprendizagens realizadas ao longo da vida) havia que melhorar (ou aprender de base) o uso do computador, utilizar o *Word*, saber pesquisar imagens, temas, melhorar a forma de escrever, utilizar o dicionário, utilizar o *Power Point* nas apresentações finais em sessão de júri. Todas estas aprendizagens tinham uma finalidade concreta, desenvolviam-se para um fim específico e muito pessoal, sendo, por isso, muito eficazes, potenciando a superação de si próprios por parte de quem as realizava.

Os estudos realizados pelo CIDEDEC (2004 e 2007) e pela UCP (2010) comprovam efetivamente o desenvolvimento, entre os envolvidos nestes processos, de competências de literacia (leitura, escrita e comunicação oral), *e-competências* (uso de computador e Internet), e *soft skills* (competências pessoais e sociais, cívicas e culturais). Ora, são estas as competências-chave identificadas pelas agências europeias em matéria de educação e formação como sendo promotoras do envolvimento em percursos de aprendizagem ao longo da vida⁵ (CE, 2007). Infelizmente, o atual governo retirou a participação portuguesa no estudo da OCDE (PIAAC⁶) dedicado às competências de literacia da população adulta,

4 É importante referir também que, em simultâneo, se estava a pôr em prática, de uma forma sistemática, o princípio da dupla certificação (escolar e profissional) como referência estratégica para os processos de qualificação. Espelhada no Catálogo Nacional de Qualificações já aqui referido, a dupla certificação passou a poder ser atingida através de vias diferenciadas e complementares: cursos de educação e formação, processos de reconhecimento e validação de aprendizagens feitas ao longo da vida, ou a combinação de ambos.

5 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 [Jornal Oficial L 394 de 30.12.2006]

6 Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).

perdendo-se uma oportunidade única de aferir as evoluções neste domínio, no nosso país.

É certo que, sobretudo no estudo da UCP (2010), se indica que o processo RVCC terá tido impactos menores nas áreas da ciência, da matemática ou da língua estrangeira. Em todo o caso, também não devemos negligenciar o plano da literacia (em língua portuguesa), e-competências e soft-skills. Como a análise detalhada de 53 histórias de vida demonstrou (Abrantes, 2013), a maioria dos participantes no programa atravessou diversas ocupações laborais, geralmente precárias, desde uma idade precoce, passando frequentemente de trabalhos agrícolas e industriais para ocupações na área dos serviços. Em muitos casos, tais mudanças foram também acompanhadas de processos migratórios, entre diferentes países ou dentro do país, tendencialmente de meios rurais para urbanos. As técnicas e disposições necessárias para desempenhar os seus primeiros trabalhos são muito diferentes daquelas que exige o mercado de trabalho atual e subsistem dúvidas sobre aquelas que serão decisivas nas próximas décadas. As ditas *soft skills* são, na verdade, centrais para a adaptação e eficiência aos contextos urbanos e de serviços, em que muitos dos adultos não cresceram, mas em que estão atualmente envolvidos, devido às próprias mutações do tecido económico.

Não negamos as fragilidades deste processo, relacionadas com a implementação de uma metodologia ambiciosa e inovadora, concretizada através do trabalho de equipas que integravam muitos profissionais com vínculos precários e escassa experiência no campo, com vista a obter resultados muito expressivos, ao nível da participação e certificação, num curto espaço de tempo. A flexibilidade do programa, vista como um factor fundamental para atrair um segmento muito alargado da população, com condições, perfis e expectativas muito variados, comporta obviamente riscos que importa ponderar, sobretudo quando não fazem parte da *cultura educativa* tradicional. Aliás, as avaliações do CIDEC (2007) e da UCP (2010), bem como o relatório do CNE (2011), são claros ao apontar a necessidade de reforçar os processos de RVCC profissional, a articulação com as instituições educativas e formativas locais, a estabilidade das equipas técnico-pedagógicas e a monitorização da qualidade dos processos de trabalho dos CNO. No entanto, tais fragilidades pareciam dirimíveis com o tempo e, inclusive, compatíveis com um redimensionamento do orçamento do programa e da própria rede de centros.

4. AGÊNCIA INDIVIDUAL E FAMILIAR

A generalidade dos estudos de avaliação, feitos em diferentes fases deste movimento de consolidação da educação e formação de adultos, reconhece que o processo RVCC é particularmente indutor de auto-estima e das *learning to learn skills*, fazendo emergir uma questão que nos parece central na discussão sobre o “valor” do processo: a existência de efeitos colaterais que provocam uma alteração na forma de os indivíduos se encararem, a si próprios e aos contextos que os

rodeiam (trabalho, família, outros), de forma menos reativa e mais pró-ativa. O estudo da UCP enfatizava “o aumento do sentimento de segurança perante a vida e as competências sociais; maior vontade própria e melhoria das capacidades de relação conjugal, parentalidade, acompanhamento escolar dos filhos e cidadania” (UCP, 2010: 51).

Um aspeto amplamente documentado nos relatórios do CIDEAC (2004 e 2007), da UCP (2010) e do CNE (2011) é a *valorização social da aprendizagem* e, em particular, o impacto da participação no programa na motivação e capacidade para prosseguir projetos de formação, em muitos casos, especializada. Ao contrário de uma ideia de senso comum que associa estes processos a uma forma oportunista de alcançar um grau escolar – como se esse grau *per si* pudesse provocar uma grande mudança na posição social e profissional dos indivíduos – o que se observou é que tanto a metodologia biográfica como a própria obtenção de um grau escolar se constituíram como poderosas alavancas para as pessoas estruturarem projetos de formação profissional, tanto em áreas em que já trabalhavam, como noutras em que aspiram trabalhar. Este aspeto é muito importante, visto que, entre os principais obstáculos à frequência, por exemplo, de um curso profissional, por parte da população adulta, encontram-se a falta da habilitação escolar apropriada e a resistência a regressar a processos formativos, depois de experiências longínquas e mal-sucedidas de escolarização.

De facto, devidamente orientadas por técnicos especializados, a valorização dos percursos e a elaboração de histórias de vida promovem, de forma muito significativa, a reflexividade dos indivíduos e, desta forma, a sua capacidade de construir projetos de vida, consistentes e sustentados (Abrantes 2013). A capacidade de desenvolver um discurso coerente e crítico sobre a própria vida e a sociedade envolvente funciona, então, como base para reposicionamentos, reflexões e estratégias, evitando fatalismos, abandonos e vitimizações.

Segundo Margaret Archer (2007), a reflexividade é a capacidade mental dos indivíduos para se pensarem a si próprios e à sua ação, em relação com o meio social envolvente (e vice-versa), diferenciando-se, desta forma, da ação baseada na rotina, no hábito ou na tradição. Embora a autora note que a reflexividade e a capacidade de fazer projetos não surgiram com a sociedade moderna, reconhece que o ritmo e a imprevisibilidade das mudanças sociais associadas à globalização, faz com que estes elementos ganhem uma centralidade inaudita no mundo atual. Visto que a socialização passada não é suficiente para lidar com novos desafios e oportunidades, sendo estes colocados como eminentemente individuais, as pessoas enfrentam uma enorme pressão para desenvolver mecanismos reflexivos, como requisito da integração social. De notar que esta reflexividade não elimina, de forma alguma, os constrangimentos e pressões sociais, mas permite aos indivíduos incorporá-los na sua ação, não se reduzindo a ser vítimas passivas dos mesmos.

Numa análise qualitativa de 12 histórias de vida, recolhidas através de interlocuções biográficas e da recolha e análise dos *Portefólios Reflexivos de*

Aprendizagens de pessoas que estiveram envolvidas em processos RVCC (Aníbal, 2014), foi possível constatar que, além da validação de competências previamente adquiridas ao longo da vida, os adultos em causa desenvolveram e reforçaram outras aprendizagens, através daquilo que alguns autores denominam de aprendizagem narrativa, a “aprendizagem realizada através da construção e reconstrução da história de cada um” (Goodson *et al*, 2010). O contar da sua própria história tem duas funções fundamentais: por um lado, funciona como uma ferramenta que permite um olhar objetivo sobre a própria vida, fazendo desta um objeto de reflexão, de modo a que se possa atingir uma compreensão sobre a vida que clarifique os valores que são realmente importantes para o próprio; por outro lado, cumpre uma função de integração ao permitir uma síntese de diferentes aspetos da experiência, das diferentes formas, meios e tempos de aprendizagem ao longo da vida. Ao integrar e harmonizar as experiências de uma vida, a narrativa autobiográfica torna-se um elemento de formação da identidade e potencia a agência individual (Goodson *et al*, 2010).

Nos estudos qualitativos realizados (Abrantes, 2013; Aníbal, 2014), os protagonistas evidenciaram esse acréscimo na capacidade de agência na sequência da realização do processo RVCC. Conhecendo, através da frequência do processo as suas capacidades e competências (e também as falhas e a forma de as colmatar), os relatos recolhidos indicaram uma tendência para deixar de lado alguma passividade e tomar iniciativas. Esta é uma das grandes mais-valias destes processos, mobilizadores dos recursos individuais no sentido da mudança, da aprendizagem e da autonomia. Os relatos recolhidos evidenciam como a realização de um processo RVCC é uma “aprendizagem significativa”, entendida enquanto experiência fortalecedora da capacidade de agência individual (Antikainen, 1998). E aqui considera-se muito difícil distinguir o que é o efeito do contexto em que se realiza o processo, do balanço de competências que é efetuado e da reflexão biográfica exigida a cada um. Estes efeitos interpenetram-se, configurando em conjunto uma aprendizagem significativa. Uma das características de uma experiência deste tipo é a expansão da visão do mundo e da compreensão cultural de quem a vivencia. Outras são o fortalecimento da voz da pessoa que passa a ter coragem de participar no diálogo ou até quebrar formas discursivas dominantes e o alargamento do campo de identidades ou papéis sociais. Os 12 entrevistados chegaram ao CNO por diferentes vias: inscrição de iniciativa individual, sugestão da empresa em que trabalhavam, encaminhamento por parte do Centro de Emprego aquando de uma situação de desemprego. Este último caso, paradoxalmente, parece ter permitido, aos que o vivenciaram, a possibilidade de pararem e refletirem sobre as suas vidas numa perspetiva de aprendizagem, de balanço. Proporcionou-lhes a possibilidade da *biograficidade* (Alheit, 1992), ou seja, de adquirirem conhecimento biográfico e desenvolverem competências baseadas nesse conhecimento.

Este ponto é consensual nos vários trabalhos realizados sobre o impacto do processo RVCC (Cavaco, 2007 e 2009; Pires, 2007; Ávila, 2008; Rothes, 2009;

Salgado, 2010 e 2011; Carneiro, 2011; Gomes, 2012). Como sublinha Antikainen (1998), a educação é um fator produtivo, e não apenas reprodutivo na vida das pessoas, uma vez que, a um nível biográfico, pode assumir vários significados, também emancipatórios.

O impacto específico na vida familiar, por exemplo, foi analisado por Lucília Salgado (2011) e revela-se particularmente importante num período em que tanto se tem falado da vulnerabilidade dos laços familiares e, particularmente, dos riscos acrescidos para a educação e integração das crianças e adolescentes. A socióloga verificou que a realização de processos RVCC por parte dos pais tem conduzido ao desenvolvimento de um maior interesse pelo estudo dos seus filhos, a um maior envolvimento nas suas aprendizagens, bem como a uma relação mais adequada com a escola e com os professores dos mesmos. Além disso, estes pais tornaram-se leitores mais assíduos, desenvolveram a prática de leitura com os filhos em tarefas escolares, do quotidiano ou em atividades lúdicas e de lazer, influenciando o aumento dos níveis de literacia familiar e promovendo condições facilitadoras do sucesso escolar das crianças (Salgado, 2011).

Estas mudanças, embora de natureza subjetiva, têm consequências objetivas na vida das pessoas, transversais e duradouras. Estes processos, ao tornarem visíveis e legíveis as aprendizagens “ocultas”, constituem-se como um importante motor de novas dinâmicas formativas, contribuindo para a elaboração de projetos pessoais, profissionais e sociais, promovendo a aprendizagem ao longo da vida.

5. ALGUMAS PROPOSTAS DE AÇÃO

O balanço realizado permite-nos concluir que o sistema RVCC integrado na INO produziu impactos positivos na sociedade portuguesa, mas também detetar lacunas que importa serem combatidas em futuros desenvolvimentos deste sistema.

Uma primeira questão que se afigura estratégica é o reforço da articulação entre percursos de reconhecimento e de desenvolvimento de competências. O reconhecimento inicial das competências é, para a maioria dos adultos pouco escolarizados, apenas uma (importante) fase do caminho. Nesta fase obtêm, por um lado a certificação daquilo que sabem e que é justo que lhes seja reconhecido e, por outro, adquirem o conhecimento e a consciência do percurso que necessitam ainda de percorrer em termos de formação. Para concretizar o reforço desta articulação, é de importância crítica divulgar de forma legível, compreensível e apelativa o Catálogo Nacional de Qualificações, instrumento-chave de articulação entre percursos de reconhecimento e percursos formativos, e investir no aumento e diversificação das ofertas formativas certificadas e capitalizáveis, de modo a oferecer as respostas mais adequadas ao perfil e expectativas de cada pessoa.

Em segundo lugar, é fundamental assegurar a estabilidade e monitorização das equipas técnico-pedagógicas, assim como a sua proximidade com os adultos em formação e em processo RVCC. As metodologias e os instrumentos utilizados neste processo não se adequam a contextos massificados, só se revelando

verdadeiramente úteis e eficazes se puderem ser introduzidos, explicados e trabalhados numa escala humana, num cruzamento entre momentos individuais e em pequeno grupo. Os números exponenciais de inscritos, sobretudo na fase de alargamento do reconhecimento de competências ao nível secundário, foram paradoxalmente contraproducentes, ao impedirem uma implementação sustentada do processo RVCC de nível secundário, exigindo massificação das abordagens e contextos, com perda de informação e proliferação de mal-entendidos entre os envolvidos. A massificação resultante da abertura exponencial de centros tornou inviável assegurar uma formação de qualidade aos formadores e profissionais RVC, aspeto fulcral para a qualidade e credibilidade do trabalho, também comprometidos pela precariedade contratual.

Será fundamental, em nosso entender, um investimento na formação das equipas que irão desenvolver os processos RVCC (encarados, como referido atrás, em estreita articulação com percursos formativos à medida). Constituídas por profissionais das áreas de competências-chave e profissionais das ciências sociais e humanas (psicologia, ciências da educação, sociologia, entre outras), os elementos destas equipas devem ser “imersos” num programa de formação inicial, de natureza teórico-prática, de contacto com os paradigmas da educação de adultos, as orientações europeias e mundiais em matéria de reconhecimento de aprendizagens não formais e informais, as metodologias (balanço de competências, histórias de vida) e instrumentos concretos (portefólios, guiões de entrevista, grelhas de competências) a utilizar. Atualmente, e também fruto da INO, multiplicaram-se pós-graduações e mestrados nestas matérias, pelo que há muita *matéria prima humana* capaz de desenvolver programas deste tipo de grande excelência.

Passada esta imersão inicial, a formação deveria ser contínua, permanente. Permitiria partilhar boas práticas, transmitir e discutir alterações metodológicas, dotando as equipas de um potencial crítico e técnico que lhes permitiria um trabalho autónomo, criativo e rigoroso.

A questão do vínculo laboral, complexa nos tempos que correm, deveria ser também devidamente ponderada, de forma a permitir a coesão, coerência e continuidade na intervenção das equipas.

Em terceiro lugar, é importante referir a necessidade de reforço das redes locais para a qualificação, consolidando uma relação de cooperação entre as várias entidades dedicadas a esta área, bem como a possibilidade de contar com outros parceiros, como, por exemplo, as bibliotecas públicas. Estes equipamentos têm vindo a passar por processos de reconfiguração e modernização, tentando-se adequar a sua intervenção de modo a responder aos desafios da sociedade do conhecimento que deixou de ter como fonte privilegiada de acesso à informação, o livro, o documento escrito. As redes de bibliotecas públicas, orientadas pelo Manifesto da IFLA/UNESCO⁷, estão a direccionar cada vez mais

7 Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas, 1994.

a sua ação para as comunidades em que se inserem, procurando responder às suas necessidades em termos de aprendizagem ao longo da vida. Constituem-se atualmente não apenas como locais de leitura pública, mas como importantes núcleos locais de aprendizagem informal e não formal. Nesta perspetiva, a sua articulação com centros de reconhecimento de competências e de formação, faz todo o sentido, podendo ser criados, localmente, ambientes de aprendizagem complementares e enriquecedores dos processos RVCC e de cursos de formação.

O reforço do trabalho local em rede permite, de um modo geral, o desenvolvimento de processos em que os encaminhamentos sejam mais alargados e eficazes, assim como o desenrolar de vários módulos do processo formativo em instituições mais capazes de assegurar a sua qualidade.

Por fim, em quarto lugar, é desejável que essas redes locais para a qualificação estejam articuladas com os projetos de desenvolvimento local, seja aqueles que têm uma vertente mais institucional ou aqueles que têm uma origem comunitária, partindo de uma abordagem biográfica das competências de cada adulto, mas enquadrando-as por (e orientando-as para) uma efetiva integração no tecido social, cultural e económico local. Este ensejo pode enquadrar-se no enfoque do programa Educação e Formação 2020, da União Europeia, visando uma efetiva articulação entre educação e trabalho ao longo da vida, indo além deste, ao tomar os cidadãos e a comunidade de uma forma integral e em intensa interação. Faz igualmente jus aos já referidos princípios fundadores dos processos RVCC no nosso país, profundamente implicados nos processos de desenvolvimento local e de participação comunitária.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2013). *A escola da vida: socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Alheit, P. (1992). The biographical approach to adult education. In W. Mader (ed.). *Adult education in the Federal Republic of Germany: scholarly approaches and professional practice*. Vancouver: University of British Columbia.
- Aníbal, A. (2014). *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais*. Tese de Doutoramento. ISCTE-IUL, Portugal.
- Antikainen, A. (1998). *Living in a learning society: life-histories, identities and education*. Nova Iorque: Routledge.
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world: human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta.
- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, 40 (176), 477-497.
- Carmo, R. M. (ed.) (2010). *Desigualdades sociais 2010: estudos e indicadores*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Carneiro, R. (ed.) (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Lisboa: Publito.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo*, 2, 21-34.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- CEDEFOP (2010). *2010 Update of the European inventory on validation of non-formal*

- and informal learning. Executive summary of the final report. Disponível em <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77641.pdf>.
- CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação/DGFV.
- CIDEC (2007). *O Impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: actualização e aperfeiçoamento*. Lisboa: Ministério da Educação/DGFV.
- CNE (2011). *Estado da educação 2011: a qualificação dos portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- EUROSTAT (s/d). *Inquérito à educação e formação de adultos (2007 e 2011)*. Disponível em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>
- Gomes, M. C. (2012). *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*. Tese de Doutoramento. ISCTE- IUL, Portugal.
- Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Londres: Routledge
- Lima, F. (2012a). *Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e o desempenho no mercado de trabalho*. Lisboa: Instituto Superior Técnico/CEG.
- Lima, F. (2012b). *Avaliação dos cursos de educação e formação de adultos e formações modulares certificadas: empregabilidade e remunerações*. Lisboa: Instituto Superior Técnico/CEG.
- Melo, A. (2003). *Em Portugal: Uma nova vontade política de relançar a educação e formação de Adultos?* Rio de Janeiro: ANPED.
- Paugam, S. (2003). *A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. *Sísifo*, 2, 5-20.
- Rothés, L. (2009). Novas Oportunidades: uma revolução na aprendizagem. In A. S. Silva (ed.). *O sentido da mudança: políticas públicas em Portugal 2005-2009*. Lisboa: Fundação Res Publica, 61-70.
- Salgado, L. (ed.) (2010). *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: ANQ.
- Salgado, L. (ed.) (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: Um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- UCP (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da avaliação externa 2009-2010*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Disponível em [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=130&file_Name=Microsoft_Word___Resultados_2010_da_Aval.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=130&file_Name=Microsoft_Word___Resultados_2010_da_Aval.pdf)