Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DE LISBOA

TRABALHO INDIVIDUAL EFA

ANO LETIVO 2012/2013

Recensão Crítica da Obra de Lurdes Pratas Nico

"A Escola da Vida: Reconhecimento e Validação dos adquiridos experienciais em Portugal"

Unidade Curricular: Educação e Formação de Adultos

Docente: Paula Guimarães

Discentes: Carmen Cabral

""Educar um adulto é apenas parte da educação de um homem como tal…"

Manuel Ferreira Patrício

" É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática."
Paulo Freire

Lisboa, 21 de Janeiro de 2013

ÍNDICE

ITENS	Página
ÂMBITO	**1**
INTRODUÇÃO	**1**
RECENSÃO CRÍTICA	**2**
I. Referência bibliográfica	**2**
II. O autor e alguns dados biográficos relevantes	**2**
III. Contextualização	**3**
IV. Resumo	**4**
A) Evolução Histórica da Educação e Formação de Adultos em Portugal	**4**
1.O contexto nacional da Educação (e Formação) de Adultos: a evolução	**4**
2. Do conceito de Educação Permanente ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida	**10**
B) O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	**12**
1. O RVCC enquanto processo introspetivo e prospetivo	**12**
2. Matriz Conceptual de Operacionalização dos processos de RVCC-NS	**13**
V. Avaliação crítica	**15**
CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS	**17**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	**18**

ÂMBITO

O presente trabalho individual enquadra-se no conteúdo programático unidade curricular Educação e Formação de Adultos (EFA), orientada e coordenada pela docente Paula Guimarães, relativa à opção B do 1.º semestre (2012-2013) do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade.

De acordo com as orientações para a elaboração do trabalho individual, este deve consistir numa reflexão informada no âmbito da educação e formação de adultos, de acordo com três possibilidades, nomeadamente: uma experiência profissional que os alunos tenham tido (no domínio da educação e formação de adultos); uma recensão crítica de uma publicação de referência no contexto da educação e formação de adultos e, por último, uma oferta pública de educação e formação de adultos, como um Curso de Educação e Formação de Adultos (Curso EFA) ou o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

É de referir que, a incidência do meu trabalho vai consubstanciar-se numa recensão crítica da obra "A Escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal" de Lurdes Pratas Nico (2011), Edições Pedagogo.

INTRODUÇÃO

A escolha do tipo de trabalho apresentado (recensão crítica) prende-se com a continuidade do tema apresentado no trabalho de grupo, uma vez que este baseou-se numa análise do artigo de Cármen Cavaco (Instituto da Educação da Universidade de Lisboa), Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais, publicado na Revista Unisinos (setembro/dezembro 2009).

Decorrente da análise do referido artigo, ocorreram algumas dúvidas, nomeadamente no que diz respeito aos seguintes itens:

- os processos de formação experiencial englobam múltiplas especificidades, sendo necessário adotarem-se abordagens de investigação inovadoras;
- aquando da comparação dos saberes de ação e os saberes disciplinares incorre-se em simplificações e deformações, tornando-se imprescindível que as investigações orientadas para o estudo de tais saberes, devem encontrar formas de reconhecer e captar as especificidades desse objeto de estudo.

Assim sendo, a escolha da obra "A Escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal" teve como principal objetivo o debelar das dúvidas citadas anteriormente, fruto do trabalho de grupo apresentado em sala de aula, referente à análise do artigo de Cármen Cavaco.

RECENSÃO CRÍTICA

I. Referência bibliográfica;

II. O autor e alguns dados biográficos relevantes;

III. Contextualização;

IV. Resumo;

V. Avaliação crítica.

I. Referência bibliográfica

O livro "A Escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal" da autora Lurdes Pratas Nico, corresponde a uma parte da sua tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Educação e Formação de Adultos) intitulada "Avaliação do(s) impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (período 2001-2005)", apresentada e discutida, na Escola de Ciências Sociais (Departamento de Pedagogia e Educação), Universidade de Évora, no ano de 2010.

A publicação do livro das Edições Pedagogo, insere-se na coleção Educação, Território e Desenvolvimento Local, assumindo-se como um espaço de reflexão e debate em torno das questões que nascem do encontro das políticas educativas, de planeamento e organização do território, das instituições que nele existem e intervém e do desenvolvimento humano, social e económico que nele se verifica.

II. O autor e alguns dados biográficos relevantes

No que concerne à autora, Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico é Técnica Superior do Quadro do Ministério da Educação – Direção Regional de Educação do Alentejo, onde, desde 2006, exerce funções de Coordenadora da Equipa de Projeto Novas Oportunidades de Adultos (EP-NOA). É doutorada em Ciências da Educação, pela Universidade de Évora, instituição na qual integra, como membro colaborador, o Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), no âmbito do Grupo de

Investigação Educação, Território e Desenvolvimento Local, e onde leciona, em cursos de graduação (licenciatura) e pós-graduação (Mestrados), como Professora Convidada, no Departamento de Pedagogia e Educação. Integra os órgãos sociais e é voluntária da Escola Comunitária de São Miguel de Machede (Évora). É membro da equipa da Escola Popular da Universidade de Évora/Universidade Sénior Túlio Espanca. É, também, colaboradora do Jornal Diário do Sul, com uma crónica quinzenal (Histórias de Vida).

III. Contextualização

A construção deste livro prendeu-se com a necessidade de se elaborar um "retrato" do dispositivo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais portugueses. Desde 2000 que, em Portugal, as competências adquiridas ao longo da vida dos adultos, podem ser reconhecidas, validadas e certificadas. Ao longo da última década (2000-2010) assistiu-se à tomada de decisões políticas que viriam, colocar, em debate e análise a preocupação com a educação das pessoas adultas, quer por via de processos formativos flexíveis e diversificados, quer por via de processos de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, em consonância com as práticas europeias que já vinham sendo assumidas, nesta matéria.

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

Deste modo, esta publicação traduz uma síntese da componente teórica daquele projeto de investigação, a qual resultou da extensa revisão bibliográfica que se realizou e uma análise crítica do dispositivo de RVCC que foi desenvolvido em Portugal, na última década.

IV. Resumo

A estrutura do livro assenta na apresentação de seis capítulos. Contudo, a recensão crítica, baseou-se fundamentalmente, no **primeiro capítulo** (Evolução histórica da Educação e formação de Adultos em Portugal), contextualizando a temática da Educação de Adultos em Portugal, bem como, no **terceiro capítulo** (O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), permitindo a caracterização do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) - nos seus três eixos fundamentais: o do reconhecimento, o da validação e o da certificação. A escolha destes dois capítulos, prende-se essencialmente com o facto de evidenciarem os conceitos abordados no âmbito da Unidade Curricular Educação e Formação de Adultos.

A) Evolução Histórica da Educação e Formação de Adultos em Portugal

"Educar um adulto é apenas parte da educação
de um homem como tal..."
Manuel Ferreira Patrício (1982:78)

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

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

1.1. 1.ª fase: do início do século XX até à década de 60

Durante a 1.ª República, a instrução popular foi uma das prioridades do governo. Ainda no final do século XIX, em 1870 são instituídas as bibliotecas populares, como um instrumento de mobilização e informação das classes populares e sua instrução, uma vez que a *"biblioteca popular é relacionada intimamente com a escola primária e popular"* (Patrício, 1982, cit. Nico, 2011, p. 18).

Em 1910, ocorreu o movimento revolucionário de 5 de Outubro que viria a terminar com o regime monárquico e a implantar a I República. Em 1911, assiste-se à reforma de 29 de Março, com enfoque na descentralização do ensino, atribuindo maiores responsabilidades para as câmaras municipais e na

preocupação de maior qualidade da formação dos professores primários e liberdade religiosa.

Em 1913 são criadas as escolas móveis para adultos. No ano de 1914, são criados vários cursos noturnos móveis.

No início do século XX, o analfabetismo continuava a ser um problema grave entre a população. Em 1929, e como "*ação mais intensa em prol da diminuição do número de analfabetos"* (Patrício, 1982, cit. Nico, 2011, p. 19) é criada a Comissão de Educação Popular.

É no período da 1.ª República que surgem as universidades populares em Portugal, pois neste período a instrução popular foi uma das prioridades do governo, conforme se pode verificar pelo conjunto de medidas em promoção da educação popular.

Contudo, com a instituição do regime ditatorial do Estado Novo, em 1926 e até 1974, Portugal "adormeceu" em matéria de educação popular.

Entre 1953 e 1956, decorre a I Campanha Nacional de Educação de Adultos. Na primeira fase (1953-1954), o objetivo era fazer face ao analfabetismo. Contrariamente ao que se pretendia, os resultados foram insuficientes porque, de uma forma geral, não interessava verdadeiramente combater o analfabetismo, pois mantê-lo seria uma estratégia para continuar a controlar e dominar através de uma "ordem fascista" (Melo &Benavente, 1978, cit. Nico, 2011, p. 20).

Em 1973, forma criados os cursos de ensino primário supletivo para adultos.

Nos finais dos anos 60 e nas décadas seguintes, registou-se um forte investimento na formação profissionalizante. Apesar do esforço e do investimento nessa área, as medidas tomadas não tiveram a eficácia esperada e continuava a verificar-se a "falta de uma verdadeira política pública de Educação de Adultos". São vários os especialistas que referem este aspeto, como Lima, Afonso & Estevão (1999, cit. Nico, 2011, p. 20); Canário (2000, cit. Nico, 2011, p. 21) e Lima (2005, cit. Nico, 2011, p.21). Lima refere mesmo que "a formação técnico-profissional para a competitividade revela-se impotente face à dimensão dos problemas de educação de base dos adultos,…".

1.2. 2.ª fase: Anos 70 do século XX

Com o fim da Ditadura em 1974, mais de 30% dos adultos ainda eram analfabetos. Vive-se, então, num regime democrático em que, de acordo com Melo (2006, cit. Nico, 2011, p. 21), o principal problema estava relacionado como campo dos valores de cidadania "*o défice de cidadania (…) problema número um em Portugal*".

Entre 1972/1973 e 1973/1974, registou-se um aumento da frequência dos Cursos para Adultos o que se deve, em parte, relacionar-se com o aumento das "*gratificações dos regentes*", que eram os responsáveis pela organização dos mesmos (Ministério da Educação, 1979, cit. Nico, 2011, p. 21).

A parti de 1974/1975, passam a ser entidades culturais, desportivas e recreativas a assegurar a alfabetização e a preparação dos adultos para os chamados exames do Ensino Primário.

Em 1974, determina-se o direito à livre associação (constituição de associações). Neste contexto, facilitou-se a criação de Associações de Educação Popular. Assim sendo, inicia-se uma fase marcada por atividades de educação de adultos de características popular e comunitária promovidas por associações culturais, sindicatos e grupos informais através das chamadas atividades de alfabetização. A partir de 1975, realiza-se o Programa Nacional de Alfabetização. Neste contexto, Alberto Melo é nomeado Diretor Geral da Direção Geral de Educação Permanente (DGEP), entre outubro de 1975 e julho de 1976; organismo este, que tinha sido criado em 1971 e que tutelava a Educação dos Adultos portugueses e também coordenava as bibliotecas populares. A DGEP funcionou entre 1973 e 1979. Neste último ano, delineou-se um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAEBA), em que se tenta erradicar o analfabetismo que persistia na sociedade portuguesa.

Apesar das medidas, a lógica da alfabetização e da educação popular, como Paulo Freire preconizava (1967), ficou ainda por definir, bem como os respetivos princípios e objetivos, como refere Santos Silva (2000, cit. Nico, 2011, p. 23).

É de salientar que, existiam também em 1979, além das associações populares, uma rede de Casas do Povo, constituída por 1139 Casas do Povo, distribuídas pelo Continente e Ilhas.

No sentido da valorização pessoal de todas as aprendizagens e experiências dos adultos, há já, neste período, uma referência muito clara ao paradigma de aprendizagem ao longo da vida. Propõem-se então, em 1979, a criação de um

Instituto de Educação de Adultos, instituição nunca criada até ao aparecimento da ANEFA, em 1999.

1.3. 3.ª fase: Anos 80 do século XX

Num período em que se viviam os tempos áureos da Educação Permanente, preconizando-se que a aprendizagem deveria ocorrer ao longo da vida, assiste-se em Portugal, a um retrocesso, com a extinção da DGEP. Em sua substituição foi criada a Direção Geral de Educação de Adultos (DGEA, 1980-1987). De Educação Permanente (1973-1979) passa-se a "falar" de Educação de Adultos, na sua generalidade.

Canário (2000, cit. Nico, 2011, p. 25) refere que, durante as décadas de 80 e 90, o período de marginalização e de diminuição do setor de Educação de Adultos, trouxe consequências para dois segmentos populacionais específicos:

a) Os adultos pouco escolarizados que, no âmbito do contexto familiar, sentem grandes dificuldades no apoio aos filhos em idade escolar e também no seu quotidiano, pessoal e profissional;
b) As novas gerações que, embora mais escolarizadas (com o alargamento da escolaridade obrigatória básica), integram a vida ativa, mas não encontram, na sociedade e no trabalho, respostas que lhe satisfaçam as necessidades formativas necessárias ao longo da vida.

Com os fundos financeiros oriundos dos Programas de Apoio ao Desenvolvimento da, então denominada, Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1985-1986, há uma expansão das ofertas formais de Educação de Adultos, assentes em modelos essencialmente escolares. Esta matriz escolarizante da educação de adultos, marcou as medidas políticas que, a partir de meados dos anos 80, assentarem em decisões que valorizaram duas grandes áreas: a formação profissional e a valorização do ensino recorrente (vista como escolarização de 2.ª oportunidade).

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

O Ensino Recorrente estava estruturado de uma forma demasiado rígida e próxima do modelo tradicional escolar, cujas taxas de abandono e insucesso eram bastante elevadas, ficando muito aquém dos resultados esperados.

Pinto, Matos & Rothes (1998, cit. Nico, 2011, p. 27), no Relatório de Avaliação do Ensino Recorrente utilizam uma expressão que deixa bem clara a questão do insucesso desta modalidade de ensino nas décadas de 80 e 90, quando referem que "*quando funciona como prolongamento da escolaridade para aqueles que já estão zangados com a escola não deixa de ser mais do mesmo*".

Em 1987, é criada a Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE). Entende-se que as competências da área da educação de adultos dispersam-se. Novamente, é proposta a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos.

Entre 1989 e 1993, funciona a Direção Geral de Extensão Educativa (DGEE). Em 1993, são extintas as Direções Gerais do Ministério da educação e o que pertencia à DGEE passa para a responsabilidade do Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extra-escolar, no Departamento do Ensino Básico, cabendo ao Departamento do Ensino Secundário a coordenação.

As alterações ministeriais, nomeadamente nesta divisão de Educação de Adultos, e nos dois departamentos do Ministério da Educação, também não foram fatores que contribuíssem para a criação de uma estratégia integrada.

Parece ter sido sempre extremamente difícil a consolidar medidas num quadro de tão grande instabilidade e mudança permanente.

1.4. 4.ª fase: Anos 90 do século XX

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

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

É sobretudo a partir de 1996/1997, que a Educação e Formação de Adultos em Portugal, sofre o seu maior impulso.

A participação de Portugal na Conferência de Hamburgo foi decisiva. A partir daí, viria a ser constituído um Grupo de Trabalho responsável por elaborar um documento estratégico para o desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal (Melo *et al*, 1998, cit. Nico, 2011, p. 30). Esse documento estratégico

recuperou os princípios de educação popular e de base de adultos (contidas no PNAEBA de 1979) e nos *Documentos Preparatórios III* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo de 1988, como nos refere Lima (2005, cit. Nico, 2011, p. 30).

Na década de 90, há alguns críticos das políticas (ou ausência delas) em matéria de educação de adultos. Licínio Lima é um nome incontornável na análise que faz ao sistema de educação de adultos em Portugal. Em 1996 (e também em 2000), descreve a educação de adultos segundo um paradigma que designa de *"educação contábil"* (Lima, 2000, cit. Nico, 2011, p. 30). Esta visão é uma aproximação à designação de *"Educação Bancária"* (1970) de Paulo Freire.

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

Face aos baixos níveis de qualificação da população adulta, foi necessário tomar medidas que contribuíssem para uma maior qualificação daqueles que, em muitos casos, cedo abandonam a escola para integrar o mercado de trabalho.

A educação e a formação passam a considerar-se não áreas distintas mas interligadas que devem surgir associadas nas medidas educativas propostas. Assim, a ANEFA constituiu-se como instituto público de dupla tutela. Passa-se a utilizar a sigla EFA – Educação e Formação de Adultos que, como refere Melo (2006, cit. Nico, 2011, p. 31), visava "*o desenvolvimento pessoal, a construção da cidadania, a promoção de conhecimentos, a preparação para o trabalho,* etc.".

Em Portugal havia, na altura da ANEFA, dois tipos de défice ou sub-certificação:

(i) A formal relacionada com as competências de base;

(ii) A Informal como referência às competências adquiridas pela via da experiência.

Nesse contexto, urgia um sistema centrado nos processos de reconhecimento e validação dos adquiridos, constituindo-se para o efeito, uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação dos adquiridos experienciais, valorizando-se e certificando-se, formalmente, as aprendizagens e conhecimentos adquiridos por vias não formais. Além desse sistema, são criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) como respostas formativas que permitissem a aquisição de formação/competências e também as Ações S@Ber+.

Em 2002, com a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, a ANEFA é extinta, dando lugar à criação da Direção Geral de Formação Vocacional. Vive-se nessa altura, um novo vazio em termos das ações na educação e formação de adultos.

Lima (citado por Quintanilha, 2003, cit. Nico, 2011, p. 32), a propósito destas constantes mudanças de organismos, refere que o que se estava a passar mais não era do que medidas que contribuíram para se "*ir adiando a definição de uma política pública e subordinando o que resta da iniciativa estatal às lógicas da formação profissional e contínua*".

As ações como a alfabetização e a educação comunitária, bem como as iniciativas associativas e de educação cívica estavam completamente votadas ao esquecimento. Pouco ou nenhuma expressão tinham no contexto educativo (Quintanilha, 2003 e Lima, 1994, cit. Nico, 2011, p. 32).

1.6. 6.ª fase: Século XXI – 2005 (Iniciativas Novas Oportunidades)

Em 2005 é apresentada a Iniciativa Novas Oportunidades e, em 2006, implementa-se em todo o país, um conjunto de medidas que visa qualificar 1 milhão de portugueses adultos. Com esta iniciativa, há um reforço da oferta de educação e formação de adultos com dupla certificação, de nível II e III de qualificação; reorganiza-se o modelo do ensino recorrente; promove-se o alargamento da rede nacional de Centros de RVCC (designados de Centros de Novas Oportunidades) e alarga-se o processo de RVCC até ao nível secundário.

Em 2006, depois de quatro anos de funcionamento, a Direção Geral de Formação Vocacional é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P.(ANQ). É igualmente um instituto público, como a ANEFA, de dupla tutela, que apostou entre 2007 e 2010, na área das ofertas de adultos, no alargamento da Rede de Centros Novas Oportunidades, no aumento das ofertas formativas profissionalizantes, na disponibilização de respostas flexíveis através de Cursos EFA e das formações modulares (organizadas em Unidades de Formação de Curta Duração – UFCD) que o adulto pode ir capitalizando em função dos respetivos ritmos, disponibilidade e gestão individual.

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

A análise conceptual efetuada, aborda necessariamente o papel preponderante dos organismos internacionais, nomeadamente a UNESCO.

A desejável relação entre a educação de adultos e a educação de jovens, é tratada em 1976, numa reunião em Nairobi, onde a UNESCO aprova um documento que se designou de "Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos". A Educação de Adultos devia, pois, ser dirigida para os mais desprotegidos, sob o ponto de vista social e económico. Torna-se prioritário eliminar as elevadas taxas de analfabetismo.

A III Conferência Internacional de Tóquio (1972) defende uma nova conceção de Educação de Adultos que "*assentará numa metodologia específica para esta vertente educativa/formativa que partirá(…) das suas características, diversidades, experiências de vida,…"* em que a educação e formação de adultos é um "*subconjunto integrado num projeto global de educação permanente,…".*

A IV CONFINTEA decorreu em 1985, em Paris, reforçando neste momento, a necessidade de fortalecer as ligações entre educação formal e não formal, para que assim se possam dar as condições necessárias e estimular a participação dos cidadãos.

Autores como Silvestre (2003, cit. Nico, 2011, p. 36) consideram que é a partir daqui "*que o conceito de Educação/Educação Permanente começa a perder a sua originalidade e a diluir-se, começando a ser confundido com o conceito de educação ao longo da vida (ALV)".*

Na década de 80 do século XX, o que se verifica é que a Educação e Formação de Adultos (EFA), como um contributo para as comunidades e para as pessoas, assentava sobretudo em fins económicos, o que leva Silvestre a defender que não se deve fazer assentar a Educação e Formação de Adultos, nomeadamente as vertentes comunitária e permanente, em iniciativas com fins meramente economicistas (crescimento económico), "*pois não nos parece ser o melhor caminho para o verdadeiro desenvolvimento integrado e sustentado das comunidades."* (2003, cit. Nico, 2011, p. 36). Nesta mesma perspetiva, Canário (1999, cit. Nico, 2003, p. 36-37) chega mesmo a afirmar que tal "*é uma proposta muito pouco pertinente e*

realista, face aos problemas com que defrontamos (…) até porque a formação (educação) não cria empregos".

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

Melo, Lima & Almeida (2002, cit. Nico, 2011, p. 37) sublinham que neste Conferência propõe-se "*um novo conceito de Educação de Adultos que seja simultaneamente holístico, para abordar todos os aspetos da vida*", associando-lhe "*um outro conceito que é a sociedade de aprendizagem, em que tudo oferece uma oportunidade de aprendizagem e de realização do potencial de cada um*". Assim, afirmam os autores que, com a V CONFINTEA, discute –se uma nova visão de Educação de Adultos, perspetivando-a no quadro da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

- **A emergência do princípio de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)**

"os adultos aprendem com e ao longo da vida: no trabalho, na família, com a televisão, em ações de formação não certificadas formalmente, com os livros nas bibliotecas,…"

Maria Márcia Trigo (2002b, cit. Nico, 2011, p. 39)

Ao longo da segunda metade do século XX, tem sido abordada a questão da educação permanente de uma forma mais frequente e estruturada. Esta tem sido entendida como um princípio que deve permitir ao indivíduo continuar a aprender. Esse *continuum* aprendente surge, frequentemente associado à aprendizagem ao longo da vida.

Apontam-se dois momentos estruturantes para se compreender a "origem" da expressão ALV. Assim, surge pela primeira vez em 1996, através da UNESCO, e depois, em 2000, pela Comissão Europeia.

No Livro Branco da Comissão Europeia (1995), a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) surge associada "*à aquisição de competências estratégicas que permitam aprender a aprender, bem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gerais…"* (Canário, 2000, cit. Nico, 2011, p. 39). No Memorando sobre a ALV (União Europeia, 2000), esta é tida como "*toda e qualquer atividade de aprendizagem, com*

um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências" (Serra & Carrajola, 2008, cit. Nico, 2011, p. 40).

B) O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

1. O RVCC enquanto processo introspetivo e prospetivo

A implementação deste modelo foi operacionalizada através da criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), os quais passaram a assumir uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida, destinando-se a adultos (maiores de 18 anos) que pretendessem ver reconhecidas as suas competências, adquiridas por vias não formais e informais de aprendizagem (associadas à diversidade de experiências de vida).

Assim, podemos identificar três eixos estruturantes deste sistema:

a) *Eixo do Reconhecimento* – Assenta no auto reconhecimento das competências que o adulto desenvolveu através de diferentes contextos de aprendizagem, proporcionando momentos de exploração, identificação e avaliação dos saberes e competências adquiridos ao longo da vida.

b) *Eixo da Validação* – Consiste num conjunto de atividades/sessões que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências evidenciadas, face a um referencial de competências-chave, identificando-se as competências a validar.

c) *Eixo da Certificação* – Corresponde à fase final do processo de RVCC, que consiste na confirmação oficial e formal das competências adquiridas pela via da experiência ao longo da vida, através da emissão de um diploma e/ou certificado de qualificações (de nível básico ou nível secundário). *In* "A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de Nível Secundário" de Raquel Aragão e Albertina Oliveira, Universidade de Coimbra.

2. Matriz Conceptual de Operacionalização dos processos de RVCC-NS

De uma forma genérica, o processo de RVCC organiza-se em torno de um conjunto de princípios da educação de adultos e de aspetos metodológicos específicos que permitem a demonstração de saberes e competências adquiridas ao longo da vida,

através da construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), à luz de um referencial de competências-chave.

Estes processos baseiam-se em princípios inovadores, que partem das experiências de vida dos adultos, desenvolvendo-se ao ritmo de cada um e contribuindo para consolidar percursos de auto aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual.

O processo de RVCC-NS procura, através de um processo reflexivo, olhar para essas experiências e (re)elaborá-las, (re)avaliá-las e projetá-las na realidade presente e futura.

A matriz conceptual do processo de RVCC-NS, nomeadamente no eixo do reconhecimento de competências, no que aos elementos metodológicos diz respeito, baseia-se nos seguintes três: a abordagem autobiográfica, o balanço de competências e o portefólio reflexivo de aprendizagens, os quais são conduzidos com base numa matriz orientadora – o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário (RCC-NS).

a) Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário

O RCC-NS constitui-se como um quadro orientador e estruturador para o desenvolvimento dos processos de RVCC de Nível Secundário. É o instrumento face ao qual se avaliam as competências-chave adquiridas pelos adultos, em diferentes contextos de vida, com vista à atribuição de uma certificação. O RCC-NS organiza-se em torno de três áreas de competências-chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP).

b) Abordagem Autobiográfica

O reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário recorre à abordagem autobiográfica como meio de recolha de informação, procurando apelar a uma interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas.

Esta metodologia, ao implicar que o adulto repense o sentido atribuído às suas experiências de vida, exige uma articulação entre os processos de natureza racional do adulto e outros que se prendem com a sua imaginação. Como afirma Josso (2002, cit. Aragão & Oliveira, 2011), "*nas histórias de vida o racional e o emocional encontram-se intrinsecamente associados. A linguagem utilizada na sua interpretação é racional; contudo, a interpretação das histórias apela ao criativo, ao*

sentido atribuído e, por isso, à imaginação e à (re)descoberta do passado à luz do presente e do futuro. Os elementos biográficos são organizados segundo elos de ligação entre os diferentes momentos temporais e vivenciais".

c) Balanço de Competências

A metodologia de Balanço de Competências, no contexto dos processos de RVCC-NS, constitui-se como um processo de reflexão pessoal do adulto sobre as suas potencialidades e fragilidades, permitindo o seu posicionamento face a projetos futuros mas que deve ser orientado em função do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário. Esta metodologia reveste-se de uma importância fundamental, pois baseia-se na introspeção e reflexão e faz emergir uma representação de si em várias dimensões.

d) Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

O PRA é um documento que se articula e decorre do Balanço de Competências, pois permite que o adulto reflita e tenha, ele próprio, noção das suas competências e dos momentos/situações da sua vida em que as mobiliza (Gomes et al., 2006, cit. Cavaco, 2007), baseando-se numa narrativa múltipla, de natureza biográfica, "*que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida*".

Em jeito de conclusão, podemos referir que o RVCC posiciona-se, pois, em profunda rutura com os princípios do modelo escolar de EA, porque consagra o princípio de que aquilo que os sujeitos já sabem deve ser estruturante das atividades de educação-formação (não apenas aquilo que os programas curriculares definem), mesmo se aquilo que já sabem foi adquirido por via experiencial (e não num contexto formalmente reconhecido). O desejo dos sujeitos saberem mais sobre eles próprios é um princípio organizador das atividades educativas em RVCC (vinculando estas à interioridade de cada sujeito) e o âmbito privilegiado de exploração desse conhecimento é a própria biografia do aprendente (em ligação com a história coletiva). *In* "A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de Nível Secundário" de Raquel Aragão e Albertina Oliveira, Universidade de Coimbra.

V. Avaliação crítica

A exploração desta obra permitiu uma análise aprofundada do dispositivo de reconhecimento e validação das aprendizagens que os adultos vão construindo através das suas experiências de vida e profissional. Igualmente relevante, consistiu a perceção de que as experiências de vida adquiridas em contextos não formais e informais, assumam no dispositivo de RVCC, uma dimensão fulcral, pois reconhece-se por via da matriz conceptual (abordagens biográficas…) aquilo que as pessoas aprenderam e adquiriram além dos contextos formais, ou seja, em contextos de vida e de aprendizagem, que a autora associou à designação de "Escola da vida".

Contudo, é de realçar que, no que concerne à primeira dúvida - os processos de formação experiencial englobam múltiplas especificidades, sendo necessário adotarem-se abordagens de investigação inovadoras – a reflexão desta obra permitiu debelar esta inquietação, ao reconhecer o processo de RVCC enquanto processo introspetivo e prospetivo, bem como pela compreensão da Matriz Conceptual de Operacionalização dos processos de RVCC.

Relativamente à segunda dúvida - aquando da comparação dos saberes de ação e os saberes disciplinares incorre-se em simplificações e deformações, tornando-se imprescindível que as investigações orientadas para o estudo de tais saberes, devem encontrar formas de reconhecer e captar as especificidades desse objeto de estudo – a análise da obra de Lurdes Pratas Rico, não permitiu o esclarecimento profundo desta problemática.

No que diz respeito a esta inquietação, pareceu-me imprescindível a leitura complementar do artigo de Cármen Cavaco, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais, publicado na Revista de Ciências da Educação (Sisifo), n.º 2, Jan/Abr 07.

Com a leitura e análise do artigo supra mencionado, o enfoque da autora vai no sentido de esclarecer a complexidade inerente ao processo de RVCC, que resulta fundamentalmente da natureza dos elementos que lhe estão associados – as competências, a experiência de vida e a avaliação.

Desta feita, entende-se que estes elementos estão na base de algumas das principais dificuldades e tensões do processo, que por sua vez, se repercutem nas

funções e competências exigidas às equipas dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC).

A autora do artigo caracteriza o processo de reconhecimento e validação de competências como "*um ato complexo e difícil, tanto para o adulto envolvido, como para as equipas dos Centros*". Um dos motivos dessa complexidade e dificuldade resulta da natureza do próprio objeto em estudo − as competências. Contudo, no sentido de contornar esta dificuldade, as equipas do Centros de RVCC incidem no processo de auto avaliação, optando pelo triângulo de informação, recorrendo a várias fontes, a vários instrumentos e ao trabalho em equipa. Todavia, a autora reconhece que " *o reconhecimento e validação de competências nunca será um processo perfeito, apesar dos esforços de melhoria, acontecerão, inevitavelmente, casos de sobreavaliação e subavaliação de competências*".

No que concerne ao elemento experiência de vida, é fundamental evidenciar se dessa experiência resultaram aprendizagens não conscientes, ou se pelo contrário, não deu lugar a qualquer tipo de aprendizagem. Esta tarefa afigura-se complexa, contudo a forma de conseguir ultrapassá-la reside nos instrumentos descritivos que as equipas dos Centros de RVCC aplicam, apelando à descrição dos acontecimentos, numa tentativa de facilitar o acesso à sequência das ações e às aprendizagens realizadas, para depois inferir as competências do adulto.

Relativamente ao elemento avaliação, este processo torna-se mais complicado, pois ao tratar-se de avaliar competências, constitui uma dificuldade acrescida para no processo de RVCC. A autora identifica que, "*a avaliação de competência no processo de RVCC é desenvolvida numa perspectiva humanista, não é entendida apenas "para julgar" (Cardinet, 1989, citado em Paquay, 2000, p. 122) as competências manifestadas pelo adulto, mas também para dar sentido e valorizar o percurso de vida, a experiência, o adulto enquanto pessoa."* Contudo, Cármen Cavaco refere que o principal objetivo das equipas dos Centros consiste em "*captar com rigor as competências do adulto e compará-las com as do referencial, de forma a avaliar a possibilidade e o grau de certificação, a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados, permitindo orientar o processo numa perspectiva de avaliação mobilizadora e humanista, com potencialidades ao nível da conscientização."*

Em jeito de conclusão, Cármen Cavaco coloca o enfoque nos atores do processo de RVCC (profissionais de RVC e formadores), considerando estes profissionais como uma pedra basilar em todo o processo. Assim sendo, evidencia um conjunto de questões de natureza ética e deontológica, que estes profissionais se deparam na sua atividade, realçando que esta problemática deve ser objeto de uma maior discussão e reflexão.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho incidiu sobre a problematização do processo de RVCC, com o propósito de atenuar as minhas existenciais dúvidas, que se prendiam com a natural complexidade num processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências.

Contudo, de uma forma contextualizada, este trabalho surge num momento de grandes incertezas, repleto de dúvidas quanto ao futuro da Educação de Adultos em Portugal, e dos moldes com que se vai pautar nos próximos tempos.

Considero que, era urgente um debate público, com a participação de todos os que têm analisado e aprofundado o estudo desta área, uma vez que há que lutar contra a visão neoliberal da atual política educativa, que só tem cifrões nos olhos e que consideram que, se uma qualificação não se traduz imediatamente em emprego ou melhor salário, acabe-se com ela. Cada vez que se prolonga a escolaridade obrigatória (agora consagrada até ao 12º ano), criam-se exclusões em relação aos mais velhos.

Neste ponto, temo que as suspeições que vão surgindo, no sentido do reaparecimento do ensino recorrente, sejam reais e concretizáveis. Considero que, insistir numa resposta que se evidenciou um fracasso na sua eficácia e completamente desajustada com a Educação de Adultos, é não só um erro como um insulto a todos os que, nas últimas décadas procuraram a educação para "libertar" as pessoas e não para reforçar mecanismos de controlo, servidões e ignorâncias.

Será um retrocesso enorme, minimizar todo o trabalho efetuado na Educação de Adultos em Portugal, pois os adultos portugueses precisam e querem mais competências e mais certificação das competências que possuem.

Concluo, corroborando com o testemunho de Licínio Lima no II Encontro EFA – "Com a crise e para além dela" realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, que considerou "*a realização do II Encontro EFA, num contexto de crise e de desvalorização da educação de adultos, no quadro das atuais políticas públicas, representou uma afirmação de vitalidade e um ato de resistência contra o processo, em curso, da sua subordinação face a orientações vocacionalistas*". Referiu ainda que, "*sujeita à indiferença política e à opção por velhas orientações que já provaram a sua incapacidade, a educação de adultos volta à condição de setor marginal, agora nem sequer conceptualmente reconhecida na retórica política. Não obstante aquela erosão, existe hoje um capital de saberes, de experiências e de vontades que não tem paralelo na nossa história e que nos dá motivos de esperança*".

Acredito que ainda podemos ir mais longe, porque há um potencial de aprendizagem contínuo, que nos torna mais capazes na vida pessoal, familiar, profissional e cívica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canário, R. (2000). "Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática". 2.ª Edição. Lisboa Educa.
- Cavaco, Cármen. (Jan/Abr 2007). "Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais". In Sisifo/Revista de Ciências de Educação, n.º2.
- Cavaco, Cármen. (setembro/dezembro 2009). "Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais". In Educação Unisinos, 13(3):220-227.
- Lima, L. C. (2007). Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. In L. C. Lima, "Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró". São Paulo: Cortez Editora.
- Nico, L. (2011). "A Escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal". Edições Pedagogo.