

O reconhecimento e validação de adquiridos – conjunturas e conjecturas

COLÓQUIO AFIRSE SECÇÃO PORTUGUESA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA

12, 13 e 14 de Fevereiro de 2009

Joana Fernandes *

Susana Meireles **

O presente artigo visa reflectir acerca da pertinência, premência e urgência do reconhecimento e validação dos adquiridos ao longo da vida nos diversos contextos, formais, não-formais e informais. Atendendo ao facto do contexto português perpetuar níveis de baixa escolarização e certificação escolar e/ou profissional e, simultaneamente, apresentar um panorama em que os adultos possuem mais competências do que as suas habilitações demonstram, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) assume-se como uma prática nacional emergente. Deste modo manifesta-se a necessidade de repensar e explorar aspectos como: “O que justifica e fundamenta o desenvolvimento do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências?”, “Qual o perfil dos aprendentes que optam pelo desenvolvimento destes processos?” e “Quais as razões que conduzem os aprendentes a este processo?”.

Palavras – Chave: Reconhecimento e Validação de adquiridos, Aprendizagem formal, não formal e informal.

No gizar do retrato da nossa população, a portuguesa, permanecem os traços de baixa escolarização. Da faixa etária situada entre os 15 e os 64 anos, 71% possui o ensino pré-escolar e/ou básico, 17% o ensino secundário ou pós-secundário e 12% o ensino superior (CEDEFOP, 2007). A partir deste retrato, para além da análise dos números, será meritório reflectir sobre a possibilidade da existência de um *decalage* entre estes níveis e os

* Assistente convidada, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

** Mestranda em Psicologia, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Comunicação motivada pela experiência de estágio curricular no Centro de Novas Oportunidades do Centro de Serviços e Apoio às Empresas.

efectivos conhecimentos de que estas pessoas são portadoras. Todo este artigo terá por base a aceitação de que muitos destes jovens e, sobretudo, adultos possuem muito mais e foram, são e poderão ser muito mais do que aquilo que as suas habilitações escolares demonstram.

De momento, propomo-nos reflectir acerca da pertinência, premência e urgência do reconhecimento e validação dos adquiridos ao longo da vida nos diversos contextos, formais, não-formais e informais. Atendendo ao facto do contexto português perpetuar níveis de baixa escolarização e certificação escolar e/ou profissional e, simultaneamente, apresentar um panorama em que os adultos possuem mais competências do que as suas habilitações demonstram, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) parece assumir-se como uma prática nacional emergente.

A constatação de que nos encontramos numa sociedade dominada pelo conhecimento e avanço tecnológico rápido e infindável leva-nos a encarar a aprendizagem ao longo da vida como um pilar fundamental na adaptação dos indivíduos às novas exigências. Não encarando a aprendizagem ao longo da vida como a resposta à necessidade de aumento da produtividade ou competitividade ou mesmo às necessidades pontuais de reciclagem profissional, a aprendizagem ao longo da vida deve tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. Segundo Azevedo (2007), a aprendizagem ao longo da vida pressupõe um novo olhar sobre o modo como se pensa e age em educação, sendo que esta não se pode cingir ao contexto escolar, nem restringir aos períodos da infância e adolescência, devendo, por isso, basear-se na noção de aprendizagem como meio de promoção de aprendizagens significativas, de desenvolvimento de competências e de construção de responsabilidade social.

Em Portugal, a Educação e Formação de Adultos encontra o seu investimento e mobilização direccionado, essencialmente, para uma população pouco escolarizada. Este aspecto denota-se pelo facto do nosso país continuar a manter níveis elevados de abandono escolar precoce e de inserção de mão-de-obra com baixas qualificações escolares no mercado de trabalho (Azevedo & Fonseca, 2007). Durante vários anos, o país não soube adaptar-se e reagir às exigências da educação e, simultaneamente, revelou indiferença perante a necessidade de criar uma rede diversificada de vias de ensino, que permitisse aos indivíduos progredir no aumento das suas qualificações. Este aspecto traduziu-se, em consequência, por um desinteresse e indiferença por parte dos alunos e das suas famílias

perante escola, propiciando o abandono escolar precoce e a inserção de indivíduos com baixas qualificações no mercado de trabalho.

Apesar do fosso que se foi criando entre as oportunidades de qualificação e os adultos, estes tiveram de reagir e aprender continuamente em contextos não-formais e em contextos informais. Inequivocamente, o percurso de aprendizagem destes adultos não parou; no entanto, este teve que seguir um rumo diferente. Este percurso não foi enriquecido por paragens em contextos formais, mas sobretudo informais e não-formais. Foram estes contextos (e as aprendizagens aí desenvolvidas) que, continuamente, enriqueceram os percursos destes adultos. Apesar de terem sido as aprendizagens “aqui e ali” desenvolvidas que permitiram que estes adultos fossem “sobrevivendo” pessoal e profissionalmente, são os próprios (mas também os outros) os primeiros a desvalorizarem-nas e a não as encarar como aprendizagens. Esta subestimação permanece pela valorização hegemónica da aprendizagem formal. Assim, segundo Soares (2007), torna-se pertinente compreender que os contextos de aprendizagem de onde deriva o desenvolvimento de competências são múltiplos, podendo-se considerar que os adultos, apesar de pouco escolarizados, desenvolveram competências nos diversos contextos de vida, permitindo-lhes o seu enriquecimento e integração crescentes. Contudo, no nosso país, até há bem pouco tempo (até 2000), não existiam dispositivos que permitissem a estes adultos verem as aprendizagens que desenvolveram a partir dos contextos não-formais e informais reconhecidas formalmente. O carácter meritório desta oferta foi, finalmente, traduzido na necessidade de alargamento do espectro do reconhecimento, validação e certificação de competências, combatendo o preconceito de que o ensino formal é o único meio de aprendizagem legítimo e, conseqüentemente, passível de certificação.

Apesar de estarmos no terreno da qualificação e da certificação, teremos que obrigatoriamente garantir o afastamento da prática escolarizada. Partindo do pressuposto, anteriormente referido, de que os adultos, apesar de se encontrarem afastados do sistema escolar, continuaram a sua aprendizagem em contextos não-formais e informais, compreende-se a urgência de escapar a um modelo escolar tradicional, em várias dimensões, nomeadamente, no que concerne ensinar aos adultos coisas que eles já sabem (Canário, 2000), sendo que, por isso, surge a necessidade de identificar, reconhecer, validar e certificar competências que os adultos foram adquirindo ao longo do percurso de vida, em contextos de aprendizagens formais, não-formais e informais.

Os benefícios da disponibilização de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências são vários, direccionando-se para diversos sectores – o estado, a sociedade, as empresas, o indivíduo, entre outros. Para o estado e sociedade antevê-se a melhoria da imagem do país, reflectindo-se no aumento da certificação escolar e/ou profissional, na progressão da economia, no combate à exclusão social, no desenvolvimento de cidadãos activos do ponto de vista da sua autonomia e na promoção de um olhar crítico sobre os acontecimentos de vida, entre outros. As empresas poderão também recolher frutos de um quadro de colaboradores mais qualificado (e das respectivas implicações). A par dos benefícios referidos, é indiscutível que este sistema também poderá trazer benefícios para os adultos que beneficiam do mesmo, nomeadamente, por verem formalmente reconhecidas as aprendizagens adquiridas e por propiciar uma série de impactos de importância inegável. Habitualmente, verifica-se o reforço da auto-estima, da valorização pessoal e do auto-conhecimento, bem como o desenvolvimento de competências de empregabilidade, que permitem aos adultos melhor enfrentar as adversidades do mercado de trabalho (Dias & Fernandes, 2006).

Esta oferta de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos foi reforçada pela iniciativa Novas Oportunidades encontrando-se, actualmente, disponível nos Centros Novas Oportunidades (CNO). Estes centros assumem como objectivo a resposta às necessidades de qualificação da população adulta, delineando o nível secundário como patamar mínimo de referência e procuram garantir o reforço do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio). A actividade dos CNO visa uma resposta individualizada e sobretudo personalizada para cada adulto, traduzida no esforço do encaminhamento de cada aprendente para a oferta formativa mais adaptada ao seu perfil, considerando motivações, expectativas e percursos de vida. Dos vários caminhos em aberto, o processo de RVCC revela-se como uma das ofertas de qualificação possíveis.

Assim, admite-se que antes de o adulto enveredar por um processo de RVCC, este passa por uma série de etapas de intervenção, respectivamente, acolhimento, diagnóstico e encaminhamento. São estas diferentes etapas que permitem ao próprio compreender esta oferta como sendo a mais ou a menos adequada para o aumento da sua qualificação. De seguida, serão sumariamente explanadas as etapas de intervenção dos CNO, assumindo que estas podem sustentar o rigor na prática dos mesmos, na medida em que o adulto é tido

como parte activa no processo de decisão do aumento da sua qualificação, não havendo uma resposta idêntica para os diferentes adultos que recorrem às novas oportunidades.

O acolhimento constitui-se como o primeiro momento em que o adulto contacta com o CNO, abarcando o esclarecimento da missão do CNO, dos princípios orientadores e das ofertas educativas/formativas disponíveis, assim como da informação relativa aos processos de RVCC escolar e profissional (Gomes & Simões, 2007). Habitualmente, esta etapa é dinamizada pelo coordenador do CNO e/ou técnico de diagnóstico, que se confronta com uma plateia de adultos que maioritariamente abandonou a escola há vários anos, evidenciando algumas angústias associadas à imagem desagradável da escola e, por outro lado, uma forte motivação para concretizar um projecto inacabado. Relativamente ao diagnóstico, esta etapa compreende a análise do perfil do adulto, atendendo aos interesses, motivações e expectativas, que o impulsionam ao reinvestimento no seu percurso escolar/formativo (Gomes & Simões, 2007). A exploração do perfil do adulto permite ao próprio (com o apoio de um profissional, o técnico de diagnóstico) delinear diferentes percursos possíveis para o aumento da sua qualificação, sendo por conseguinte uma etapa muito útil para o momento do encaminhamento. Esta última etapa de intervenção, o encaminhamento, consiste na exposição das diversas ofertas educativas e formativas disponíveis e ajustadas ao perfil do adulto, devendo o técnico fazer um esforço para que este compreenda as especificidades das ofertas que lhe são propostas (Gomes & Simões, 2007).

Considerando que o processo de RVCC é aquele que é mais divulgado e publicitado para a progressão no aumento da qualificação, importa salientar que a rapidez, a disponibilidade, a referência de alguém próximo e a divulgação dos *media* não devem ser factores decisores na escolha deste processo para o aumento de qualificação do adulto.

O perfil do adulto que integra o processo de RVCC revela-se um aspecto pertinente a ter em consideração desde o momento em que este entra no CNO. Idealmente, o adulto que integra este processo detém um percurso diversificado e rico do ponto de vista pessoal, profissional e social, caracterizado por um património de competências que nunca foram formalmente reconhecidas. Obviamente, salienta-se que as competências requeridas devem ser transponíveis para o Referencial de Competências-Chave que sustenta o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Apesar de não ser desejável uma comparação entre o percurso de vida e este referencial, pois é o último que deve ir de encontro ao adulto (e não o inverso), não podemos negar que o referencial baliza todo o

processo. Apesar de existirem interesses únicos e individuais, habitualmente, o aprendiz que desenvolve este processo busca o reconhecimento pessoal na conclusão de um projecto inacabado; o reconhecimento profissional, na actividade que desenvolve, ou um trunfo na procura de emprego qualificado; e/ou por fim, o reconhecimento social através da certificação formal.

Salienta-se que no que se refere à educação e formação de adultos, a orientação dos mesmos na aprendizagem encontra-se, sobretudo, centrada na sua vivência experiencial, que vai sendo progressivamente distinta à medida que a idade avança, assumindo-se como uma fonte rica para que decorram novas aprendizagens (Aderinto, 2005/2006). Assim, os adultos tendem a envolver-se mais em novas aprendizagens, quando percebem que as anteriores são úteis e imprecindíveis. Por conseguinte, o processo de RVCC parece constituir-se como um impulso para que os adultos pouco escolarizados, ao verem as suas competências reconhecidas, sintam maior motivação para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida e, consequentemente para o investimento e desenvolvimento de novas aprendizagens.

O processo de RVCC assenta na noção de que o adulto aprende nos diversos contextos de vida, formal, não-formal e informal, não sendo justo ignorar estas aprendizagens. Mais do que experiências, este processo explora e conduz à valorização daquelas. É importante que todos os aprendentes compreendam que este processo não identifica, nem reconhece, tão pouco valida experiências, mas sim aprendizagens e as competências desenvolvidas a partir destas. Para isso, o processo assenta e desenvolve-se segundo duas metodologias – o Balanço de Competências e a Abordagem (Auto)biográfica (Gomes & Simões, 2007). Estas permitem ao adulto a consciencialização relativamente às competências adquiridas e, simultaneamente, possibilitam que estas competências se tornem explícitas e assim possam ser, posteriormente, formalmente reconhecidas.

O balanço de competências compreende a reflexão sobre experiências de vida, com consequente desocultação de competências que se encontram implícitas na história de vida do adulto, possibilitando a identificação de competências pessoais, profissionais e sociais. Importa referir, que a desocultação das competências desenvolvidas ao longo da vida é muitas vezes uma surpresa para o próprio adulto, que habitualmente as subestima ou desvaloriza. O balanço de competências comporta assim por um lado, a noção de descoberta, na medida em que o próprio adulto vai identificando competências que até então desvalorizava e, por outro, revela-se como uma construção, uma vez que o adulto

tem a oportunidade de reflectir sob o seu percurso pessoal, profissional e/ou social, facilitando o seu auto-conhecimento e, simultaneamente, impulsionando-o para o delinear de projectos futuros significativos.

Segundo Jordão (1995), e reforçando as ideias referidas anteriormente, o balanço de competências proporciona o auto-conhecimento, a descoberta de potencialidades pessoais e profissionais, o delinear de um projecto de vida, a autonomia da pessoa e, sobretudo, a reflexão sobre experiências de vida passadas e, muitas vezes, desvalorizadas pelos indivíduos. Assim, o Balanço de Competências, apesar de se basear no passado (dimensão retrospectiva), impele o adulto para a definição de novos projectos e construção de novos caminhos (dimensão prospectiva).

Inerente ao balanço de competências, surge a abordagem auto-biográfica que incide sobre a história de vida do adulto, procurando que o adulto realize um balanço das suas vivências, atendendo a acontecimentos e/ou pessoas significativas no seu percurso de vida, possibilitando a identificação de recursos que o impulsionem para a concretização de projectos futuros (Ambrósio, 2007).

Por fim, entende-se que a criação dos CNO, e a enorme divulgação em torno destes, permitiu a mobilização e investimento por parte de alguns adultos, que há muito estavam de costas voltadas para o ensino/formação (ou talvez o inverso). Contudo, e como foi referido inicialmente, atendendo a que nos encontramos numa sociedade dominada pelo conhecimento e avanço tecnológico e para que não percamos o ritmo promovido por estas diversas novas oportunidades, será importante num futuro breve disponibilizar ofertas que não tenham que estar, obrigatoriamente, associadas a uma certificação. Estas ofertas deverão ser pautadas pelo esforço de ir ao encontro dos adultos, sendo ajustadas às suas necessidades, visando a resolução de situações pessoais, profissionais e sociais dos mesmos.

Em síntese, pensando numa lógica de conjunturas e conjecturas relativamente ao reconhecimento e validação de adquiridos e à educação e formação de adultos, é fácil reconhecer que, paralelamente, a esta conjuntura de reforço e de investimento na qualificação, algumas hipóteses podem ser construídas. De momento, encontramos uma rede de CNO, composta por 459 centros, promovidos por diferentes entidades (estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas e associações). Estes centros assumem como missão disponibilizar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou

secundário, adequada ao seu perfil (Gomes & Simões, 2007). A Iniciativa Novas Oportunidades promoveu o alargamento do nível de certificação escolar do nível básico para o nível secundário. Deste modo, o lançamento do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário constitui uma nova oportunidade de certificação no nível secundário de ensino. A aplicabilidade deste referencial aos cursos EFA, bem como aos processos de RVCC, traduz a tentativa de consolidação deste nível de escolaridade como patamar mínimo de qualificação dos portugueses. A própria conjuntura é reforçada e justificada pelo número de adultos que já aderiram e continuam a procurar a iniciativa.

Considerando as conjunturas referidas é possível conjecturar relativamente a diversos aspectos. Nesta iniciativa, o produto, traduzido na certificação, parece continuar a apresentar uma importância superior relativamente ao processo subjacente de reflexão e de construção. No entanto, considerando o público-alvo dos CNO, deveria importar menos a concretização de um resultado quantificado do que a oportunidade de confronto deste aprendiz com a reflexão relativa ao seu percurso.

O valor dos diplomas parece constituir-se como uma preocupação. Atendendo aos numerosos rumores de facilitismo que rondam o trabalho desenvolvido nos CNO, quais serão as ilações feitas pelas entidades empregadores quando confrontadas com candidatos certificados pelo processo de RVCC? Por outro lado, qual o lugar do adulto inserido nesta teia? Em boa medida, estes adultos são, por vezes, duplamente estigmatizados; por um lado, porque abandonaram a escola precocemente e, por outro, por regressarem a um formato que é muitas vezes, erroneamente, desvalorizado. Uma última ideia, e não menos relevante, remete para o papel dos CNO e sobretudo do processo de RVCC na promoção da aprendizagem ao longo da vida de adultos que habitualmente desvalorizavam a escola. Acima de tudo, para que na educação e formação possam ser recebidos e integrados todos os adultos, será cada vez mais importante que esta esteja voltada para o saber-ser, que segundo Delors (1996), contribui para o desenvolvimento da totalidade da pessoa humana, possibilitando que o próprio elabore pensamentos autónomos e críticos, no sentido de poder decidir por si e agir nas diversas circunstâncias de vida.

Em suma, atendendo aos baixos índices de certificação escolar e/ou profissional, e ao facto dos mesmos se referirem a adultos que possuem mais competências do que as suas habilitações demonstram, o processo de RVCC poderá constituir-se como a única porta aberta. Este, mais do que a certificação escolar e/ou profissional, considera o adulto na sua

totalidade como parte activa no desenvolvimento do mesmo. Portanto nesta teia conjuntural de oportunidades, esperemos que os adultos que as procuram consigam concretizar plenamente os objectivos que os conduziram até ela. Espera-se ainda que estes adultos, no momento de saída, o consigam fazer já pessoalmente e profissionalmente valorizados e, sobretudo, conscientes do seu sentido de agência para a condução do seu percurso.

Referências bibliográficas

- Aderindo, J. (2005/2006). An Overview of Selected Theories of Adult Learning. *International Journal of Learning*, 12 (12), 139 – 143.
- Ambrósio, S. (2007). CRVCC – Um centro de novas oportunidades. In M. Antunes, *Educação de adultos e intervenção comunitária II*. (pp.69-84). Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA
- Afonso, M & Ferreira, F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Azevedo, J.(2007). Aprender na e com a vida. As respostas da pedagogia social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7 – 40.
- Azevedo, J. & Fonseca, A. F. (2007). Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho. A expressão de uma outra sociedade. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Edições Asa.
- Dias, M. & Fernandes, J. (2006). Certificação no Processo de RVCC: e depois? As repercussões do RVCC no adulto certificado e o papel dos profissionais na experiência de certificar. *Actas do VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza (pp.99 a 109)*.
- Gomes, M & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Jordão, A. (1995). *O balanço de competências. Conhecer-se melhor e reconhecer-se para gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais*. Lisboa: Bem Me Quer
- Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio.
- Soares, P. (2007). Algumas reflexões em torno do processo de RVCC. In P. Santos & B. Campos, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (189-192). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.