

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: UM CAMINHO PARA A
ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE E DA EMPREGABILIDADE EM PORTUGAL
Marinaide Lima de Queiroz **Freitas** – UFAL

Introduzindo a discussão

Este texto é um recorte da pesquisa de pós-doutoramento, realizada em 2007, denominada: **A educação de adultos em Portugal: do legal, aos dizeres e olhares em torno de práticas em andamento**, cujo objetivo geral foi avaliar a política de Educação de Adultos desenvolvida em Portugal a partir da revolução de 1974. A pesquisa foi de base qualitativa, por ser a que melhor se aplicou ao estudo realizado e por apresentar-se também mais coerente com os objetivos a serem alcançados, constituindo-se em um trabalho que requereu levantamento bibliográfico, acompanhado de registros por meio de resenhas e análise documental de inúmeros documentos legais do Ministério da Educação português. Nesse sentido recorreremos a Lopes (2007) que numa leitura de Molina¹ (1993) define documento como “[...] aquilo que devido a sua forma de relativa permanência pode servir para fornecer ou conservar informações”, e no nosso caso específico serviu para fornecer informações e respectivamente a sua interpretação.

Utilizamos também a metodologia da história oral, compreendendo, a partir de Jucá (2003, p. 22), que para penetrar nas dimensões desses imaginários, a oralidade se apresenta como um canal expressivo capaz de ultrapassar os limites presentes na documentação tradicional, que restringe o poder participativo nas questões abordadas à ação do pesquisador. Através dos depoimentos prestados, além do aumento das informações disponíveis, o teor dos depoimentos leva o pesquisador a ampliar o universo da reconstrução do passado, revelando outras dimensões ausentes na metodologia tradicional.

¹ MOLINA, M. P. (1993). **Análisis documental**: fundamentos y procedimientos. Madri: Euderna.

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com sujeitos atores da história em Portugal, efetuadas observações de atividades em sessões pedagógicas coletivas no Centro de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências (CRVCC), bem como em cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).

Durante a investigação procurou-se ter um olhar que possibilitasse, seguindo as orientações de Certeau (2005, p. 203), fazer um trabalho que incessantemente se traduzisse em relatos, que transformasse lugares em espaços e espaços em lugares, organizando os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros.

Neste artigo, voltamos o nosso olhar para o recorte da política educacional portuguesa, que diz respeito ao Sistema de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências - SRVCC, no sentido de indagar: **até que ponto esse formato que teve como base raízes históricas da Educação e Formação de Adultos em Portugal vem perdendo as suas características originais?** Dessa forma tomamos com base duas categorias: **elevação da escolaridade e empregabilidade**.

Em relação à primeira categoria fomos buscar embasamento em Britto (2003. p. 197), quando afirma que, no mundo globalizado tornou-se lugar comum, não falar apenas em ensino universal do ensino básico, mas principalmente em **elevação da escolaridade**, compreendida até o ensino médio, no dizer do Brasil, e 12º ano em Portugal, com direito à certificação dos seus saberes escolares. Ao pontuar a sua crítica o pesquisador afirma: “o trabalhador moderno – insiste o discurso neoliberal – deve ter autonomia, iniciativa e capacidade de análise e decisão”. Ele observa ainda que:

ser escolarizado - isto é, ter frequentado a escola por uns tantos anos e ser capaz de ler, escrever e operar com números, bem como de realizar determinadas tarefas em que a leitura e a escrita estão pressupostas – é condição fundamental para participar da sociedade com relativa independência e autonomia – o que implica, entre outras coisas a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) dos benefícios da sociedade industrial e de manter acesso aos variados bens culturais (BRITTO, op. cit. p. 197).

As pessoas com limitada capacidade, como denomina o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os analfabetos absolutos e os analfabetos funcionais que apresentam sérias dificuldades no uso da leitura e da escrita, são pessoas no contexto da nossa sociedade que produzem e consomem pouco, além de demandarem mais serviços

públicos assistenciais. Dessa forma são consideradas um “peso” (grifo nosso) para a sociedade e por isso indesejáveis.

Elevação da escolaridade não implica como nos alerta Britto (op. cit.) em apenas certificar o sujeito, há a expectativa da ascensão social, ou seja, pela possibilidade de aprovação em concurso público ou teste para preenchimento de vagas de melhores empregos ou

[...] seja pela vontade de alcançar e cursar o ensino superior. O que está em questão tem a ver com a **empregabilidade (grifo nosso)**, mas não se confunde com a certificação em si, a não ser na justa medida em que esta se torna pré-requisito para a realização de um desejo maior. De qualquer modo, existe nesse caso um desejo de saber, cuja criticidade poderá ser maior ou menor em razão das experiências da pessoa e do tipo de programa em que ela se inserir” (op. cit. p. 200).

Nesse sentido **empregabilidade** é entendida como a capacidade de adequação do sujeito às novas necessidades e dinâmicas dos novos mercados de trabalho. Neste artigo, temos como fundamentação os estudos de pesquisadores portugueses como Lima (2005); Rothes (2005); Barroso (2003); Melo (s/d), Pacheco (2005) dentre outros e de brasileiros a exemplo Britto (2003), Brandão (2007) e outros. Faremos a contextualização breve da Educação de Adultos em Portugal situando-a a partir dos anos de 1980 inserindo nesse contexto o Ensino Recorrente (ER) e o Sistema de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências (SRVCC). Esse último, foi o alvo de nossa investigação, e foi implantado em Portugal na década de 1990. Nos deteremos na reflexão sobre o sistema e, apresentaremos algumas considerações em nível de posicionamento pessoal.

Contextualizando

A evolução da educação e formação de adultos em Portugal, designadamente a partir da segunda metade da década de 1980, marcadamente 1986, não pode ser dissociada da adesão do país à então Comunidade Européia, a qual viria a estar na origem da atual União Européia. Graças a diversos fundos e programas comunitários, foram canalizadas verbas elevadas permitindo, dessa forma, condições de financiamento que o setor nunca tinha conhecido, tanto nas vertentes da formação profissional, a mais privilegiada, como também nos domínios da escolarização compensatória, e mesmo na

intervenção sócio-educativa que, em algumas circunstâncias, beneficiou programas destinados a promover o desenvolvimento rural e regional e a combater a pobreza e a exclusão social.

Nos últimos vinte e cinco anos do século XX, na seqüência da crise econômica que marcou o mundo capitalista, é que se começa a esboçar um espaço para a educação e formação no processo da construção europeia. Há uma tendência para maior aposta na expansão dos sistemas de educação de adultos. Esta atenção política realiza-se, através de uma recentragem nas questões de competitividade e coesão social. A aposta prioritária é na formação profissional, que se pretende em consonância com as políticas de emprego e de ação social. O acento será progressivamente colocado na promoção de competências que favoreçam a empregabilidade.

Há no campo da educação e formação uma crescente preocupação com a “harmonização” dos sistemas educativos e formativos, que favoreçam a construção de um mercado europeu de trabalho mais competitivo, ao mesmo tempo que se estimula a competitividade entre as próprias entidades promotoras de educação e formação.

Nesse contexto é oficializado por meio da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46 de 14 de outubro 1986, o Ensino Recorrente (ER), considerado como uma “modalidade especial de educação escolar”. Esse Ensino tinha um currículo de base escolar conteudista, que se distanciava da realidade dos estudantes adultos. Isso se confirma em uma das falas dos entrevistados, ao afirmar que, na sua implantação, a demanda foi quantitativamente significativa. No entanto, o número de evadidos também foi significativo. Na avaliação dos coordenadores da Direção Regional de Ensino do Norte (DREN), o ER não cumpriu os objetivos para os quais foi instituído, por diversos motivos, dentre eles: a indisponibilidade de tempo dos alunos para conciliar trabalho e estudo, a jornada disciplinar intensa que os cursos exigiam e a semelhança com os cursos diurnos.

Rothes (2005, p. 16) enfoca que historicamente havia entre os propositores do ER, uma preocupação de ultrapassar os limites de visões, restrita ao escolar. Intencionalmente, pensava-se uma proposta que pudesse configurar-se como possibilidade de criação de “currículos alternativos” (ROTHES, idem) envolvendo alternância de diversificação dos espaços escolares e socioculturais.

No entanto, como afirma Lima (2005, p. 41) estranhamente o ER não conseguiu estabelecer a articulação com a educação extra-escolar, superando o seu formato escolar e sendo coerente com raízes históricas da EA em Portugal, desde o seu início no século XIX, marcada pela ação dos movimentos sociais. Dessa forma, o ensino ficou centralizado na lógica do paradigma da educação escolar, da certificação escolar aos níveis formalmente exigidos pelos ensinos básico e secundário - regulares e diurnos - e dos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes da escola regular.

Pelas análises feitas dos dizeres dos entrevistados, é possível avaliar que a operacionalização da proposição curricular do ER tinha como preocupação a qualificação da mão-de-obra para a modernização do mercado europeu. Buscando uma concepção de currículo para embasar a proposta, é possível inferir que ela se baseia na tendência tecnicista. Esta tendência pedagógica, por sua vez, é baseada nas teorias de aprendizagem E-R (associacionismo-emprismo). O trabalho pedagógico é centrado na eficiência e eficácia, pretendendo-se manter o controle político-ideológico. Enfim, as falas dos entrevistados caminham na direção de que o ER foi uma proposta mal sucedida que afugentou os adultos e confundiu os professores.

A década de 1990, no âmbito da Educação de Adultos em Portugal é marcada pela criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sob dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social. Para Melo (op. cit. p. 1) a estatização dessa Agência permanece, a exemplo do órgão que existia anteriormente, determinando o formato, a organização e o currículo para as novas modalidades surgidas, a exemplo do Centro de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências (CRVCC) foco deste artigo e os cursos EFA escolar – Educação e Formação de Adultos - ou aqueles de dupla certificação. Essas modalidades encontram as suas raízes em inovações desenhadas e desenvolvidas no contexto tumultuado, mas criativo que se seguiu à grande transformação política de Abril de 1974², data que marca a Revolução dos Cravos, que encerrou o longo período de 48 anos de ditadura salazarista. Até a data que marca a revolução, Portugal desconhecia os

² A partir de então, decorreu entre outras conseqüências, a prevalência de uma política educativa centrada no objetivo da democratização do ensino, onde o princípio da igualdade de oportunidades de acesso, mas igualmente de sucesso, tornou-se o elemento polarizador das políticas públicas (TEODORO, 2001, p. 139)

benefícios de um Estado de Bem-Estar, anunciado desde o pós-guerra e, com isso, as possibilidades de um sistema de educação de adultos totalmente irrelevante.

A política educativa desse período foi centrada no aumento de escolaridade obrigatória e na qualificação escolar de tipo médio e superior. No campo da educação de adultos, produzem-se apenas medidas de educação de segunda oportunidade³.

Para Rothes (idem, p. 256), no período salazarista, apesar das questões não merecerem uma atenção ideológica comparável, acentuou-se a queda das taxas de analfabetismo. Privilegiou-se o acesso de crianças a uma escola com o currículo simplificado, que recorria a professores pouco qualificados e mal remunerados, que tinha, portanto, baixo custo. A evolução da situação de Portugal deu-se de forma quantitativa, o que contribuiu para aumentar as discrepâncias entre o país e as restantes nações europeias.

A ANEFA nasce durante o terceiro ciclo⁴ temporal educativo que Barroso (op. cit.) nomeou-o de “Reforma” iniciado em 1986. Há, no entanto, no contexto estatal aberturas que minimizam sobremaneira o reflexo de uma estatização autoritária. A exemplo, é possível citar a abertura concedida às Associações de Desenvolvimento Local no processo de creditação, para a realização com financiamento das novas modalidades e a não obrigatoriedade por parte das escolas públicas, deixando em aberto a opção de implantação das referidas modalidades.

Obrigatoriamente, as entidades privadas apresentam relatórios de avaliação do impacto causado pelas modalidades executadas, o que constitui uma forma de controle estatal, além do acompanhamento das atividades pela Diretoria Regional de Ensino (DREN), órgão do Ministério da Educação responsável pelo acompanhamento às modalidades de Educação de Adultos.

Em um balanço parcial, fica explícito no percurso histórico, a partir desse movimento reformista e, conseqüentemente, da entrada nos meados da década de 1980 de Portugal na União Europeia que o aparato financeiro vindo do Quadro Comunitário

³ As medidas de segunda oportunidade dizem respeito as iniciativas de ações na Educação de Adultos, na perspectiva de uma Educação Compensatória.

⁴ Barroso (2003) argumenta que, para compreender a evolução do sistema educativo em Portugal, é necessário observar quatro ciclos de mudanças: Revolucionário (1974 a 1976), Normalização (1976 a 1986), Reforma (1986 a 2000) e Descontentamento (a partir da entrada do século XXI até os dias atuais). Esse novo ciclo evolutivo, cujos contornos ainda não se conhece, marca a fase do descontentamento quanto à situação em que se encontra a educação em Portugal.

de Apoio negociado com a então Comunidade Européia, que se traduziu no Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP)⁵.

Observa Rothes (2005, p. 346) que, através de diversos fundos e programas comunitários, foram canalizadas verbas elevadas que permitiram condições de financiamento que o setor da educação nunca tinha conhecido, tanto nas vertentes da formação profissional, a mais privilegiada, como também nos domínios da escolarização compensatória. E mesmo na intervenção sócio-educativa que, em algumas circunstâncias, beneficiou programas destinados a promover o desenvolvimento rural e regional e de combate à pobreza e à exclusão social. Dessa forma, abre-se uma tendência para maior expansão dos sistemas de Educação de Adultos.

Ao fazer a avaliação da atuação da ANEFA, Rothes (op. cit., p. 345), considera que se colocou o **acento** nas tarefas de **institucionalização (grifos nossos)**. Esta Agência pública trazia uma nova concepção e preconizava novas soluções para o campo da educação e formação de adultos, referindo-se não mais como Educação de Adultos, mas “Educação e Formação de Adultos”.

Justifica Melo (op. cit., s/d, p. 10) que a última expressão, traduz-se para além de formalizar a cooperação estreita entre as duas instituições (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social), e sim exprime o carácter necessariamente abrangente da “nova” educação para pessoas adultas, objetivando o desenvolvimento pessoal, a construção da cidadania, a promoção de conhecimentos, a preparação para o trabalho.

Um outro ponto citado por Rothes (op. cit.) é que a referida Agência dá ênfase à concretização dos programas previstos, e procura garantir as condições de **financiamento** (grifo da autora) que, permitiram o avanço de suas ações, a exemplo do Sistema RVCC.

Tecendo o olhar sobre o RVCC

O Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências (RVCC)⁶ e os Centros que o suportam foi concebido pela ANEFA, em

⁵ Esse Programa tinha como objetivo a preparação do sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrente da integração do país à União Européia. Previsto inicialmente para o período de 1990-1993, foi sucessivamente prolongado por duas vezes e envolveu os períodos de 1994-1999 e 2000-2006. A maior parte dos investimentos realizados diz respeito à construção de escolas, melhoria dos equipamentos educativos, bem como ao financiamento de ações de formação continuada (BARROSO, 2003)

1999 e somente regulamentado⁷ em 2001. No entanto, Melo (s/d, p. 16) afirma que o referido sistema foi implementado em 2000, em todo o território nacional, numa fase experimental, de seis Centros-piloto, abrindo espaço para as associações de desenvolvimento local, a exemplo da Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME)⁸, devido ao seu reconhecimento e sua experiência no desenvolvimento de projetos de intervenção comunitária.

À época o serviço de organização, concepção, monitoramento e avaliação era de total responsabilidade do Ministério da Educação, por meio da Direção Geral de Formação Vocacional, que integrou a referida Agência⁹, extinta pelo Decreto Lei de nº 208, de 17 de outubro de 2002.

Esse sistema surge no contexto de duas fases. A primeira, caracterizada pelo término da euforia da Reforma de 1986, onde se empenharam os dois maiores partidos (Partidos Socialista e o Social-Democrata) do espectro político português e, depois de 25 anos de transformações contínuas, apoiadas com relevantes investimentos financeiros da União Européia. A segunda, no início do século XXI, com o surgimento de um novo ciclo histórico da educação portuguesa, que Barroso (2003) denominou de Descontentamento.

⁶ Esse sistema, no dizer de Melo (S/D, p. 15) reflete “[...] os novos desafios que se colocam a Portugal, no contexto da aposta europeia na transição para uma economia do conhecimento e da coesão social, inscreve-se, nomeadamente, na estratégia europeia para o emprego e no Plano Nacional de Emprego, constituindo-se como um estímulo e um apoio efectivos à procura de certificações e de novas oportunidades de formação, permitindo-lhe o reconhecimento, por parte dos sistemas de educação e formação, das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional”.

⁷ Pela portaria de , nº 1082-A, de 05 de setembro de 2001 do Ministério da Educação e do Trabalho e retificado através da Declaração de Retificação nº 20-BD/2001, DR 261, Série I-B, de 10.11.2001.

⁸ A ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, com sede em Messejana, Concelho de Aljustrel, é uma Cooperativa de Serviços, sem fins lucrativos, constituída em fevereiro de 1989. O seu território de intervenção envolve a sub-região do Alentejo Sudoeste, na confluência entre o Baixo Alentejo e o Alentejo Litoral, abrangendo os concelhos de Aljustrel, Almodôvar, Castro Verde, Ferreira do Alentejo, Odemira, Ourique e Santiago do Cacém. A implantação do CRVCC – Casa do S@ber+, pela ESDIME, aconteceu em 2001, devido ao reconhecimento, por parte da então ANEFA, das práticas de educação de adultos e por toda a sua experiência no desenvolvimento de projetos de intervenção comunitária. Com a implantação do CRVCC, sua área de abrangência foi alargada a cerca de 17 concelhos do Baixo Alentejo. Até o período da investigação foram certificados 1.118 adultos. Possui também outras ofertas de educação-formação de adultos. Por conta do trabalho que vem desenvolvendo na área de EA, no ano de 2007 foi convidada pelo Ministério de Educação, com mais seis entidades, a participar da experiência-piloto da implantação dos Centros Novas Oportunidades.

⁹ Com a extinção da ANEFA as iniciativas que mais se desenvolveram acabaram por ser aquelas que mais possibilidade tiveram de ser financiadas por programas que dispunham de fundos da União Européia, designadamente pelo POEFDS. Estes financiamentos foram decisivos, sobretudo para expansão das redes de CRVCC e Cursos EFA. (ROTHES, 2005, p. 345).

O embrião desse sistema advém de duas vertentes. A primeira, dos anos de 1975/1976, quando do período da Crise Revolucionária, época em que a Direção Geral de Educação Permanente (DGEP), coordenada pelo professor Alberto Melo, lançou as bases do reconhecimento e validação de competências, no nível de 4ª classe, e contou à época com o Dossiê Pessoal¹⁰ do formando. Havia o entendimento claro que a educação, enquanto processo social, não gera emprego. Nesse sentido Manfredi (2002) argumenta:

Novos postos de trabalho e o aumento do número de empregos, dependem por um lado, de processos estruturais de organização de produção, da estrutura do mercado de trabalho, da estrutura ocupacional e dos mecanismos macroeconômicos e políticos que regulam as economias capitalistas nos âmbitos nacional e internacional. Portanto, mecanismos de crescimento econômico, como políticas de desenvolvimento, de criação de novos empregos, de distribuição de renda (dentre outras) é que são responsáveis pela criação de novos postos de trabalho e novas ocupações (p. 49-50).

A segunda, desde a constituição do Grupo Missão em 1997, que num curto espaço de tempo desenvolveu um conjunto significativo de iniciativas nos domínios da educação e formação de adultos, absorvidos posteriormente pela ANEFA.

Esse serviço, a partir de 2000,¹¹ avançou significativamente na constituição de uma rede, dada a credibilidade adquirida. Nos meados de 2006, existiam 122 novos centros, integrados na Iniciativa Novas Oportunidades, chegando-se a 220 Centros, e extrapolou em mais de oitenta por cento o inicialmente previsto. Até meados de 2007, época desta pesquisa, contava-se com 271¹², houve um grande incremento também dos cursos EFA. Para janeiro de 2007 foi previsto o alargamento dos processos, até então criados, ao nível do ensino secundário (12º ano), para o qual já haviam sido elaborados e apresentados os referenciais de competências com que os centros seleccionados irão iniciar os processos de reconhecimento a este nível (MELO, s/d, 16).

A idéia é que em 2008 cerca de 50 centros implementem o novo referencial de competências-chave para o ensino secundário (12º ano). Nesse sentido, Melo apresenta

¹⁰ O Dossiê Pessoal é semelhante ao que denominamos Portifólio.

¹¹ A sua implementação foi gradual. Em 2001, existiam 21 Centros e foram surgindo uma média de 14 Centros nos anos seguintes (MELO, S/D, p. 16).

¹² É meta do governo português atingir a implantação de 300 Centros de RVCC em 2008 e 500 em 2010 (JORNAL PÁGINA DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 28).

sua preocupação quando diz haver uma contradição crucial na estratégia governamental, para a implantação do referido ensino, considera pois que o êxito destas inovações, que vieram a partir da ANEFA, tanto de ofertas formativas, como de CRVCC, deveu-se, sobretudo, ao fato de a sua aplicação estar a cargo de organizações, predominantemente de natureza cívica e solidária, com grande experiência no trabalho de base comunitária (MELO, s/d, p.13).

Para respaldar a sua preocupação, Melo (op. cit.) afirma, com base no documento do Ministério da Educação (ME), que se encontra em análise, que o substancial alargamento previsto para 2008, terá lugares em diversas instituições como: escolas secundárias ou sedes de agrupamento da rede pública; nos centros de formação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e em grandes empresas. E indaga, com uma certa preocupação: “qual será o resultado final, quando inovações como estas são introduzidas, de forma algo forçada, em instituições em geral nada inovadoras, e elas próprias ainda por inovar?” .

Os Centros foram implantados por entidades públicas e privadas¹³, com abrangência local, regional ou nacional, que se candidataram e foram acreditadas pelo Sistema Nacional de Creditação de Entidades, constituindo-se num meio que permite aos adultos que o pretendam, melhorar os seus níveis de certificação escolar e qualificação profissional, bem como a continuação de processos subseqüentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Rothes (2005, p. 343), ao fazer a releitura da Portaria nº 1082^a, de 05 de setembro de 2001, afirma que os centros são encarados como espaços privilegiados de mobilização dos adultos e de excelência para aplicação de metodologias de reconhecimento e validação de competências. O público-alvo são os sujeitos com mais de 18 anos, que sejam: empregados, desempregados, homens, mulheres, que não possuam o 6º ou 9º ano de escolaridade¹⁴.

O sistema concretiza-se em três níveis correspondentes aos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, conferindo aos candidatos uma certificação escolar equivalente aos respectivos ciclos, abrangendo as quatro áreas de competências. São elas: Linguagem e

¹³Essas entidades promotoras de CRVCC, devem nas suas candidaturas, reunir um conjunto de requisitos, conforme as exigências da Portaria 1082-A, de 05 de setembro de 2001 (ROTHES, 2005).

¹⁴O ciclo básico completo compreende 9 anos que são obrigatórios e são assim distribuídos: 1º ciclo (de 1 a 4 anos); 2º ciclo (5º e 6º anos), 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos). Existe um projeto em estudo, para a obrigatoriedade estender-se até 12 anos.

Comunicação (LC), Matemática da Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE).

O ato formal da validação de competências só pode ser feito por uma entidade devidamente autorizada como Centro de RVCC, previsto nos artigos de nº 03 e 07 da portaria 1082-A, de 2001. A concretização da avaliação dá-se por meio de um júri de validação de todas as competências apresentadas pelo adulto que, através do Dossiê pessoal¹⁵ construído autonomamente pelo formando, dá demonstração da autonomia do candidato. Os pretendentes a esse serviço apresentam uma solicitação onde fica registrado o pedido de validação de competências, em função do referencial de competências e do estabelecido nos artigos 7 e 8 da portaria referida.

O júri de validação¹⁶ é constituído pelo profissional do RVCC que acompanhou o adulto ao longo do processo de reconhecimento de competências, pelo formador ou formadores de cada uma das áreas de competências e por um avaliador externo, devidamente credenciado pelo Ministério da Educação e Segurança Social e do Trabalho¹⁷. O processo de reconhecimento não tem tempo definido, depende da demonstração da autonomia do candidato.

Podem candidatar-se para ser avaliador externo no júri de validação, no âmbito dos CRVCC, todos os interessados que possuam os requisitos que são regulamentados. As ações desenvolvidas pelos Centros de RVCC junto ao seu público-alvo apresentam suas particularidades no atendimento à sua demanda e organizam-se em torno de três eixos de intervenção fundamentais:

No artigo 6º, inciso 5 da portaria 1082-A de 2001, afirma-se: O dossiê pessoal é um instrumento de cariz reflexivo no qual se explicitam e organizam, de forma estruturada, as evidências das competências do referencial de competências-chave aplicável, possibilitando o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação do processo de RVCC. A cada dois anos o Ministério da Educação edita um despacho de Abertura do Concurso Nacional para a Acreditação de Avaliadores Externos que integram o Júri de Validação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

¹⁶ O júri é o espaço onde o candidato defende o seu dossiê perante uma comissão julgadora. Da aprovação dependerá a aferição da certificação ou o seu ecaminhamento para o curso EFA.

¹⁷ Os avaliadores externos são regulamentados pelos seguintes documentos: Despacho n.º 13 563/2002, DR 136, Série II, de 2002-06-15. Ministérios da Educação e Segurança Social e do Trabalho aprovam o regulamento que define a acreditação de avaliadores externos dos Centros RVCC.

Aviso n.º 9 534/2002, DR 202, Série II, de 2002-09-02. Ministérios da Educação e Segurança Social e do Trabalho. Abertura do Concurso Nacional para a Acreditação de Avaliadores Externos que integram o Júri de Validação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

Despacho n.º 9 770/2003, DR 113, Série II, de 2003-05-16. Ministério da Educação. Listagem dos candidatos acreditados como avaliadores externos dos Centros RVCC, ordenados por ordem alfabética e por NUT III.

1. Reconhecimento de Competências – passa pelos processos de identificação e valorização das experiências pessoais e profissionais de cada sujeito, considerando o balanço dos conhecimentos adquiridos e da história de vida de cada sujeito, por meio de entrevistas individuais e coletivas, atividades práticas, demonstrações, jogos e, simultaneamente, assumir funções de informação, aconselhamento e orientação dos adultos;

2. A validação de competência – é um ato formal realizado pela instituição credenciada, que decorre do pedido de validação de um conjunto de competências adquiridas ao longo da vida, cabendo a iniciativa desse pedido ao adulto. É concretizado por um conjunto de atividades de apoio ao adulto, no processo de avaliação das competências-chave adquiridas e os três níveis de certificação escolar, de acordo com o referencial de competências-chave de educação e formação;

3. A Certificação de competências – é o processo pelo qual são confirmadas as competências adquiridas em contextos formais, não-formais ou informais, constituindo-se como um ato oficial de registro dessas mesmas competências, que serão validadas na carteira pessoal, e se o júri assim o entender, será emitido um certificado correspondente ao nível respectivo a que o adulto se tenha candidatado.

Para que esses vetores funcionem, deverão os CRVCC assegurar uma oferta diversificada de serviços, tais como: animação cultural, informação, aconselhamento, acompanhamento, formações complementares e provedoria. Essas funções visam dar sustentabilidade e consolidação do desenvolvimento do reconhecimento, validação e certificações de competências. Paralelamente, os RVCC deverão assegurar, diretamente ou por meio de parcerias, a oferta de curso de educação e formação para adultos (EFA), de modo a permitir-lhes a orientação para outros percursos de formação.

Nóvoa e Rodrigues (2006) ressaltam que o reconhecimento de competências é provavelmente uma das mais antigas reivindicações dos movimentos sociais, em Portugal, que se inscrevem diretamente, também, nas universidades livres e populares dos círculos de estudos ou das correntes de auto-formação. Alertam, por outro lado, que a questão não se resolve com a multiplicação de “centros” onde se procede à análise, validação e certificação dos “documentos” de uma vida (grifos dos autores). Para eles, o essencial passa pela inscrição de determinadas práticas de formação no dia-a-dia das pessoas e das instituições e complementam: “[...] o trabalho realizado em Portugal é muito interessante, sobretudo pela capacidade de juntar o ‘reconhecimento formal’, com

balanços de vida que abrem para programas de formação e dinâmicas de desenvolvimento pessoal e institucional” (op. cit., p. 13-4).

Na nossa investigação, muitas vezes sentimos os Centros com um lugar que os sujeitos entram para solicitarem informações sobre os seus estudos. Inspiradas em Brandão (2007) ousamos dizer, informações sobre o tipo de saber competente que se adquire por ali aprendendo ou não aprendendo, sozinhos diante do roll de competências que os leva a complementarem um ciclo de estudos e recebem, se aprovados após o rito de passagem pelo Júri de Validação, a certificação para enfrentar o mercado do trabalho.

Melo (s/d, p. 19) aponta que o Sistema de RVCC tem algumas questões de âmbito operacional que tem padecido. No entanto, corresponde a uma iniciativa – não apenas inovadora no contexto europeu, mas também pertinente e com espaço próprio no âmbito das políticas educativas, de emprego e de inserção social.

Sobre o reconhecimento de experiências adquiridas pelos sujeitos em formação, Pacheco explica que:

enquadra-se numa ideologia não só individualista, responsabilizando-os pelos itinerários que escolhem, na lógica da empresa, a realização do indivíduo, que é a marca do empreendedorismo, mas também flexível ao mundo do trabalho, que é o gérmen da construção do espaço europeu de formação e educação (2005, p. 66).

O pesquisador (op. cit., p, 67) afirma que isso é muito próprio das políticas neoliberais, com incidência nos anos de 1980 e 1990 e desempenharam um papel importante na lógica das competências e na sua inscrição nas políticas educativas e curriculares, por meio de estudos de pilotagem dos sistemas educativos.

Esse discurso europeu está fortemente relacionado com a valorização das aprendizagens em contextos de ação. Diz o pesquisador que: “As noções de qualificação e competência fazem parte de um processo de valorização pessoal, muito

individualizado e sujeito a avaliação permanente, no sentido de conferir ao sujeito a gestão do seu percurso de formação ao longo da vida”.¹⁸

Considerações Finais

A (in)conclusão destes apontamentos sobre as categorias: **elevação da escolaridade e empregabilidade**, revelam que o formato do SRVCC, apesar da sua raiz histórica ser advinda, sobretudo, dos movimentos sociais, a entrada de Portugal na União Europeia torna esse sistema um processo apressado **de elevação da escolaridade**, na busca sobretudo da **empregabilidade**. E objetiva igualar-se a outros países inseridos na União Europeia.

Inferimos que essa corrida desenfreada pode acarretar o risco da “cidadania empresariada” como almejam e defendem os empresários da educação, para quem “[...] a primeira qualidade da pessoa cidadã é a sua prontidão aproveitável no mercado de compra e venda de mão-de-obra qualificada pela educação” (BRANDÃO, 2007, p. 18). Defendemos, de comum acordo com Brandão, a cidadania de direitos na qual o “sujeito cidadão é o autor cultural do dever solidário de criar, passo a passo, o mundo social da crescente plenitude dos direitos humanos, estendidos a todos em todas as dimensões [...]” (op. cit., p. 18).

Evidenciamos uma contradição em relação ao alargamento do CRVCC e a estratégia governamental a partir de 2006. Observa-se a despreocupação com a creditação solicitada pela escola. Nas falas dos entrevistados ficou confirmada essa contradição ao mencionarem que o êxito destas inovações iniciais, tanto de ofertas formativas – os cursos EFA, como de CRVCC, deveu-se, sobretudo, ao fato de a sua aplicação estar a cargo de organizações, predominantemente de natureza cívica e solidária, com grande experiência no trabalho de base comunitária, que optaram em creditar-se ao Ministério da Educação.

No entanto, a busca substancial do alargamento previsto na data acima registrada, a ampliação da iniciativa em foco ocorrerá nos termos do documento do Ministério português em diversas instituições públicas como as escolas secundárias ou sedes de agrupamento da rede pública; nos centros de formação do IEFP; em grandes

¹⁸ O conceito de aprendizagem ao longo da vida é associado a uma estratégia europeia para o emprego e reúne consenso relativamente a quatro áreas globais de formação. São elas: realização pessoal, cidadania activa, inclusão social e empregabilidade e adaptabilidade (PACHECO, 2005, p. 66).

empresas; no âmbito das diversas estruturas ministeriais, independente da opção que possa ser feita.

Acreditamos que o fenômeno de globalização da economia que assistimos é indicador para que a Educação e Formação e Educação de Adultos em Portugal, vem contribuindo com as mudanças evidenciadas no alargamento dos CRVCC para a **elevação da escolaridade**, no sentido predominante da **empregabilidade**.

Esse comentário permite inferir que é vivenciado um acentuado momento de estatização que, no entender dos estudiosos da área, a exemplo de Melo, (idem, p. 14) “significa aplicação com sucesso destas medidas inovadoras”. Nessa direção voltamos a repetir a indagação de Melo, que diz: “Qual será o resultado final, quando inovações como estas são introduzidas, de forma forçada, em instituições em geral nada inovadoras, e elas próprias ainda por inovar?”

Percebe-se dessa forma que o processo de estatização assume um controle maior, pois há pressa do governo português em nivelar-se, no processo educativo, com os outros países da União Européia.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. In: **Educação e Sociedade**, vol. 24, nº 82. Campinas 2003 (Disponível em http://www.scielo.br/scielophp?script=sic_arttex&pid=S0101. Acesso em 09.02.2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Trad. Ephaim Ferreira Alves, ed. 11. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura, escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular e a educação de jovens e adultos – antes e agora**. Texto apresentado no II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Goiânia, mime, 2007.

JORNAL PÁGINA DA EDUCAÇÃO. Ano XVII, nº 162, fev. 2007.

JUCÁ, Gisafran, Nazareno Mota. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO DE PORTUGAL n° 46 de 14 de outubro de 1986.

MANFRENDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Lícínio. Educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: **Educações de adultos: mutações e convergências**. CANÁRIO, Rui (org.). Educa: Lisboa, 2005.

LOPES, Amélia et alii. **Fazer da formação um projecto**: formação inicial e identidades profissionais docentes. Porto: Legis Editora, 2007.

MELO, A. **Estudo sobre impacto do RVCC na vida do adulto**. Relatório Final. Loulé, s'd.

PACHECO, José Augusto. Descentralizar o discurso curricular das competências. In: **Revista Semestral de Estudos Curriculares**. Ano 3, n° 1. Braga: Universidade do Minho – Campus de Guatar, 2005.

RODRIGUES, Cristina; NÓVOA, Antonio. A eterna procura do trabalho na escola: a eterna procura (prefácio). In: **Educações de adultos: mutações e convergências**. CANÁRIO, Rui (org.). Educa: Lisboa, 2005.

ROTHES, Luis Maria Fernandes Areal. **Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos**. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Setembro de 2005, 665p.

TEODORO, Antonio. **A construção política da educação, estado, mudança social e políticas educativas em Portugal contemporâneo**. Porto: Afrontamento, 2001.