Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Metamorfoses do Balanço de Competências

Implementação de Provas de Certificação no atual Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências escolar

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação de Adultos

Sara Manuela Pereira Teixeira

Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro

Vila Real, 2016

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Metamorfoses do Balanço de Competências

Implementação de Provas de Certificação no atual Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências escolar

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação de Adultos

Candidata: Sara Manuela Pereira Teixeira

Orientador: Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro

Composição do Júri:

_____

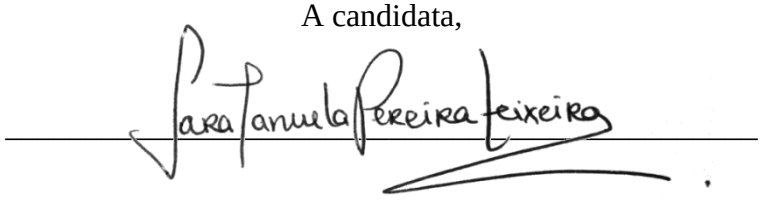
_____

_____

Vila Real, julho de 2016

Declaro que a Dissertação de Mestrado *Metamorfoses do Balanço de Competências – Implementação das Provas de Certificação no atual Processo de RVCC escolar* resulta da minha investigação particular e autónoma, bem como o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no corpo de texto, nas notas de rodapé e nas referências bibliográficas.

A candidata,



Vila Real, 27 de julho de 2016

Declaração

Eu, Armando Paulo Ferreira Loureiro, na qualidade de orientador da dissertação de mestrado em CE/Especialização em Educação de Adultos de Sara Teixeira, declaro que o seu trabalho está em condições de ser defendido publicamente.

Vila Real, 26 de Julho de 2016.

Armando Paulo Ferreira Loureiro

Armando Loureiro

“Desaproveitar os saberes, experiências, competências, capacidade de quem já passou por diversas situações é não ter futuro… é não ter pedras basilares que catapultem o nosso desenvolvimento.”

Carlos Alberto S. Silvestre (2013, p. 34)

Resumo

Em analogia com o título, o presente estudo versa sobre a premência de compreender as metamorfoses do balanço de competências ao longo dos sessenta anos de Conferências Internacionais de Educação de Adultos e das várias políticas e sistemas nacionais de educação de adultos, com especial enfoque na *Iniciativa Novas Oportunidades* e na atual política de orientação ao longo da vida.

Ao longo desta dissertação, pretende-se perceber de que modo é que a implementação das provas de certificação constitui um progresso no que respeita aos mecanismos de avaliação do reconhecimento e validação de competências não formais e informais. Pretende-se também compreender de que forma é que estas provas transformaram o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar num processo mais rigoroso e fidedigno.

No que se refere à metodologia, a investigação desenvolveu-se em torno de uma abordagem qualitativa e interpretativa, centrada num estudo de caso, com recurso à análise estrutural da entrevista semiestruturada, à pesquisa documental e à observação.

A narração desta investigação está estruturada em três capítulos distintos. O primeiro capítulo debruça-se sobre a revisão bibliográfica com enfoque no dispositivo do balanço de competências, enquanto metodologia privilegiada do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. O segundo capítulo descreve a investigação realizada junto de um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional. No último capítulo, é feita a discussão e análise dos resultados desta mesma investigação.

Os resultados decorrentes da presente investigação permitiram-nos concluir que as provas de certificação vieram: (a) escolarizar o atual processo de reconhecimento, validação e certificação de competências; (b) a valoração quantitativa e percentual resultante da média das provas por área de competências-chave é excessiva face aos restantes mecanismos de avaliação; e (c) a fiabilidade e qualidade de qualquer processo é conferida pelo código ético e deontológico com que a equipa de educadores de adultos realiza o seu trabalho.

Palavras-chave: balanço de competências, prova de certificação, processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, iniciativa novas oportunidades, orientação ao longo da vida

Skills Assessment Metamorphoses

Implementation of the current Certification Exams in the Recognition, Validation and Certification school Process

Abstract

In analogy with the title, this study deals with the urgent need to understand the skills assessment metamorphoses over the sixty years of International Conferences on Adult Education and in the major nationwide Recognition, Validation and Accreditation governmental policies, with special focus on the New Opportunities Initiative and the actual lifelong guidance policy.

Throughout this dissertation, it is our intention to understand whether the implementation of the current certification exams represents an improvement on the assessment instruments for the recognition and validation of non-formal and informal learning outcomes. It is also our concern to comprehend whether these certification exams have transformed the recognition, validation and certification school process into a more rigorous and reliable one.

In regard to the methodology, the research was centred on a qualitative and interpretative case study approach, based on the semi-structured interviews content analysis, documental analysis, and observation.

The present dissertation is divided into three distinct chapters. The first chapter focuses on the literature review regarding the skills assessment tool, as the privileged methodology of the recognition, validation and certification process. The second chapter describes the research developed within a Centre for Qualification and Professional Education. In the last chapter, we discuss and analyse the outcomes of this research.

The study outcomes allowed us to conclude the actual certification exams: (a) transform the current recognition, validation and certification process into a scholastic one; (b) the certification exams quotation and their average are overestimated from a holistic point of view of the process; and (c) the reliability and quality of any recognition, validation and certification process depend on the adult educators/counsellors ethical and deontological code.

Keywords: skills assessment; certification exam; recognition, validation, certification process, new opportunities initiative; lifelong guidance

Agradecimentos

Num período de metamorfoses pessoais, emocionais, profissionais e científicas indissociáveis, muitos foram os estímulos externos que me auxiliaram a manter o foco num dos objetivos que estabeleci para este ano, este projeto de investigação, e a aceitar com resiliência as perdas necessárias às transformações maiores.

Estes estímulos externos assumiram dimensões, formas e cores variadas e revelaram-se direta ou indiretamente nas pessoas a quem eu apresento o meu mais sentido agradecimento.

Ao professor doutor Armando Loureiro, na qualidade de orientador científico desta dissertação, pela sua disponibilidade compreensiva imensurável e pelas suas sugestões teóricas e metodológicas de rigor científico que me permitiram consolidar esta investigação.

À biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, na pessoa de Mafalda Lopes, pela disponibilidade com que me facilitou franco acesso à bibliografia no âmbito do balanço de competências.

À CinEduca, Lda, na pessoa do Dr. Fernando Mendes, pela impressão de todos os documentos necessários de aporte à presente investigação.

Ao Agrupamento de Escolas, entidade promotora do CQEP onde realizei a investigação, nas pessoas da senhora diretora e do senhor subdiretor, pela cordialidade com que sempre me receberam e pela recetividade imediata com que a senhora diretora autorizou a realização do estudo de caso.

Aos membros da equipa do CQEP, participantes nesta investigação, pela disponibilidade com que aceitaram encarar este meu desafio, mesmo nos momentos em que as exigências e as obrigações profissionais reclamavam a exclusividade da sua atenção.

À Ana e à Isabel pela amizade pessoal, pelo companheirismo profissional de anos e por aquela palavra especialmente amiga e de reflexão com que sempre me apoiam.

Ao Alberto pelo desapego incondicional com que me auxiliou nesta minha vontade pessoal e profissional, deixando a sua marca indelével na construção das nossas vidas, cujo propósito é sempre maior e melhor.

Às pessoas mais importantes da minha vida, aos meus pais, que sempre me incentivaram a procurar o saber com autonomia e a autonomia com saber, apoiando-me, incondicionalmente, quando eu não soube fazer sozinha.

Índice

Introdução **1**

1. Do itinerário individual ao objeto de estudo desta investigação científica 1
2. Do enquadramento à estruturação geral desta investigação científica 4

CAPÍTULO 1 – Metamorfoses do balanço de competências **9**

1.1 O balanço de competências como uma metodologia emergente das Conferências Internacionais de Educação de Adultos 10
1.2 A visitação socio-histórica do balanço de competências na educação de adultos 26
1.2.1 O legado do pragmatismo, humanismo e marxismo na educação de adultos 28
1.2.2 O emergir do balanço de competências das políticas internacionais de educação de adultos 30
1.2.3 O emergir do balanço de competências das políticas nacionais de educação de adultos 32
1.3 O conceito epistemológico de balanço de competências 41
1.3.1 A correlação e complementaridade dos conceitos de *balanço* e de *competência* 41
1.3.2 O balanço de competências como dispositivo epistemológico ao serviço da educação e formação de adultos 48
1.4 A rede nacional de centros de balanço de competências – dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional 61
1.4.1 Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências 62
1.4.2 Os Centros Novas Oportunidades 65
1.4.3 Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional 70
1.5 A estruturação do processo de RVCC e os seus mecanismos de avaliação 76
1.6 As competências essenciais a evidenciar através do balanço de competências – do Quadro de Referência Europeu ao Quadro Nacional de Qualificações 86
1.6.1 O Quadro de Referência Europeu de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida 88
1.6.2 O Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida 90

1.6.3 O Quadro Nacional de Qualificações 92
1.6.4 O Programa Nacional de Competências Básicas 95
1.6.5 A Caderneta Individual de Competências 96
1.7 Dos Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos à atualidade 97
1.8 A acuidade do reconhecimento, validação e certificação de competências das aprendizagens informais e não formais 107

CAPÍTULO 2 – Estratégia metodológica da investigação científica 113

2.1 O desenho da investigação 114
2.1.1 O problema e os objetivos da investigação 116
2.1.1.1 Objetivo geral 117
2.1.1.2 Objetivos específicos 117
2.1.2 As questões da investigação 118
2.2 O plano de investigação 119
2.3 A seleção do caso 121
2.4 Os instrumentos de recolha de dados 123
2.4.1 A pesquisa documental 124
2.4.2 A entrevista enquanto instrumento fulcral na produção de dados 127
2.4.3 A validação do guião de entrevista 130
2.5 O tratamento dos dados das entrevistas 131
2.5.1 Ética da investigação 135
2.5.2 Validade e fiabilidade do estudo 136

CAPÍTULO 3 – Análise e discussão dos dados 139

3.1 A identidade pessoal, académica e profissional dos veiculadores de modos singulares de representação no seio da sua equipa de trabalho 139
3.1.1 Síntese de continuidade 1: Os desafios de uma equipa de CQEP 152
3.2 Modos singulares de representação sobre as similitudes e dissimilitudes dos processos de RVCC escolar desenvolvidos à luz da Iniciativa Novas Oportunidades e da atual política de educação e formação de adultos 153
3.2.1 Síntese de continuidade 2: A linha que separa o atual processo de RVCC escolar do seu antecessor 169

3.3 Modos singulares de apropriação da metodologia de balanço de competências 170
3.3.1 Síntese de continuidade 3: A revisitação do balanço de competências 178
3.4 Modos singulares de representação sobre a implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar 179
3.4.1 Síntese de continuidade 4: Os reducionismos emergentes do balanço de competências 192
3.5 Modos singulares de representação sobre a preconização de reformulações das etapas de intervenção, bem como dos mecanismos de avaliação no âmbito do processo de RVCC escolar 193
3.5.1 Síntese de continuidade 5: Se as provas de certificação prevalecerem 198
3.6 Modos singulares de representação sobre a evolução prognóstica do balanço de competências no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências formais, informais e não formais adquiridas ao longo da vida 199
3.6.1 Síntese de continuidade 6: O devir do balanço de competências 205
3.7 Modos singulares de representação sobre as decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos ao longo da última década 206
3.7.1 Síntese de continuidade 7: Da estratégia de oportunidades à estratégia de orientação 214
3.8 Expectações singulares face ao rumo da educação e formação de adultos 216
3.8.1 Síntese de continuidade 8: Como pressupor o passo político adjacente 224
3.9 Síntese Final: Os modos singulares de representação sob análise de discurso 225

Conclusões **228**

1. A acuidade das provas de certificação no reconhecimento, validação e certificação de competências das aprendizagens informais e não formais 229
2. Em jeito de contributo para a metodologia de balanço de competências 230
3. As limitações deste estudo de caso 234
4. Propostas para investigações futuras 236

Referências Bibliográficas **237**

Anexos **243**

Anexo I Fluxograma das etapas de intervenção do Centro Novas Oportunidades 244

Anexo II Fluxograma dos eixos estruturantes de um processo de RVCC escolar do Centro Novas Oportunidades 245
Anexo III Metodologia e instrumentos dos eixos de reconhecimento e validação de competências referentes ao Centro Novas Oportunidades 246
Anexo IV Fluxograma das etapas de intervenção do Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional 247
Anexo V Fluxogramas comparativos do processo de RVCC escolar no CNO com o Processo de RVCC escolar no CQEP 248
Anexo VI Fluxograma do método de avaliação do atual processo de RVCC escolar 250
Anexo VII Fluxograma da classificação das Provas de Certificação de nível básico 251
Anexo VIII Fluxograma da classificação das Provas de Certificação de nível secundário 252
Anexo IX Guião de entrevista 253
Anexo X Transcrição das entrevistas (disponível em CD)
Anexo XI Análise estrutural das entrevistas (disponível em CD)

Índice de quadros

Quadro 1 – Desenho da investigação 115
Quadro 2 – Natureza da pesquisa documental 127
Quadro 3 – Categorias e subcategorias 133
Quadro 4 – As categorias e o guião de entrevista 135
Quadro 5 – Caracterização do perfil dos participantes 140
Quadro 6 – Aspetos de constrangimento organizacional 143
Quadro 7 – Aspetos de demarcação positiva das etapas de intervenção do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades 154
Quadro 8 – Aspetos de demarcação negativa das etapas de intervenção do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades 156
Quadro 9 – Aspetos de demarcação positiva dos mecanismos de avaliação do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades 158
Quadro 10 – Aspetos de demarcação negativa dos mecanismos de avaliação do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades 159
Quadro 11 – Aspetos de demarcação positiva das etapas de intervenção do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da atual política de educação e formação de adultos 161
Quadro 12 – Aspetos de demarcação negativa das etapas de intervenção do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da atual política de educação e formação de adultos 163
Quadro 13 – Aspetos de demarcação positiva dos mecanismos de avaliação do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da atual política de educação e formação de adultos 165
Quadro 14 – Aspetos de demarcação negativa dos mecanismos de avaliação do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da atual política de educação e formação de adultos 165
Quadro 15 – Aspetos divergentes dos processos de RVCC escolar desenvolvidos à luz da Iniciativa Novas Oportunidades e da atual política de educação e formação de adultos 166
Quadro 16 – Aspetos convergentes dos processos de RVCC escolar desenvolvidos à luz da Iniciativa Novas Oportunidades e da atual política de educação e formação de adultos 167
Quadro 17 – Aspetos conceituais do balanço de competências 170
Quadro 18 – Aspetos involutivos do balanço de competências 175

Quadro 19 – Aspetos evolutivos do balanço de competências 177
Quadro 20 – Aspetos positivos da implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar 180
Quadro 21 – Aspetos negativos da implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar 184
Quadro 22 – Aspetos de constrangimento conceptual das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar 187
Quadro 23 – Aspetos expectantes de melhoramento das etapas de intervenção 193
Quadro 24 – Aspetos expectantes de melhoramento dos mecanismos de avaliação 196
Quadro 25 – Aspetos expectantes de prevalecimento na metodologia de balanço de competências 199
Quadro 26 – Aspetos expectantes de melhoramento na metodologia de balanço de competências 202
Quadro 27 – Aspetos de demarcação positiva face às decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos 207
Quadro 28 – Aspetos de demarcação negativa face às decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos 212
Quadro 29 – Aspetos expectantes de prevalecimento face à educação e formação de adultos 216
Quadro 30 – Aspetos expectantes de melhoramento face à educação e formação de adultos 219
Quadro 31 – Aspetos expectantes de inevitabilidade face à educação e formação de adultos 222
Quadro 32 – Análise de discurso 226

Lista de siglas

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANOP – Associação Nacional de Oficinas de Projectos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CCP – Certificado de Competências Pedagógica

CE – Cidadania e Empregabilidade

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CLC – Cultura, Língua, Comunicação

CNAEBA – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CP – Cidadania e Profissionalidade

CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGAEE – Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa

DGEA – Direcção-Geral de Educação de Adultos

DGEP – Direcção-Geral de Educação Permanente

DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

DR – Domínios de Referência

EA – Educação de Adultos

EFA – Educação e Formação de Adultos

FSE – Fundo Social Europeu

GRALE – Global Report on Adult Learning and Education

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC – Linguagem e Comunicação

MTS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

MV – Matemática para a Vida

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ORVC – Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

QEQ – Quadro Europeu das Qualificações

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

TDE – Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

TORVC – Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UE – União Europeia

UC – Unidade de Competência

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

A presente dissertação emerge de um projeto de investigação científica, cujo objetivo geral foi o de comparar as etapas de intervenção e os mecanismos de avaliação presentes na *Iniciativa Novas Oportunidades* com os da atual política de educação e formação de adultos: a *Orientação ao Longo da Vida*. Através desta analogia pretendemos compreender não só as metamorfoses da metodologia de balanço de competências, através do seu enquadramento político e sócio histórico, mas também o rigor e a fiabilidade que a implementação das provas de certificação trouxe ao atual processo de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar, permitindo este a conferência de um diploma de qualificação equivalente ao 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico, ou ao ensino secundário.

1. Do itinerário individual ao objeto de estudo desta investigação científica

A definição do objeto de estudo desta investigação resultou da nossa vivência profissional e do nosso itinerário individual, no âmbito da educação e formação de adultos, cujo início remonta ao ano letivo de 2006/2007. Corroboramos, assim, os argumentos de Coutinho (2015), para quem os problemas de investigação surgem da experiência do investigador e ambos, indissociavelmente, assumem-se como intérpretes e produtores de sentido.

A formação de base em Inglês/Alemão (ensino de) permitiu-me abraçar a minha primeira experiência profissional enquanto formadora de Linguagem e Comunicação Estrangeira – Língua Inglesa – de três Cursos de Educação e Formação de Adultos, de nível básico, ministrados no setor do ensino público. Num destes cursos, passei, ainda, a acumular funções de mediadora.

Para o exercício desta nova função, o agrupamento de escolas proporcionou a todos os seus formadores ações de formação profissional contínua que nos permitiram alargar os nossos horizontes profissionais e contactar, pela primeira vez, com o rumo que a educação começava a assumir enquanto trunfo indispensável para o desenvolvimento contínuo do indivíduo e da sociedade, através da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida (Delors & al., 2010; Ireland & Spezia, 2014).

Nesta sociedade cognitiva que incentivava o retorno dos adultos à escola para adquirir e desenvolver competências que lhe permitissem enfrentar novas situações quer do foro privado, quer do foro profissional, o indivíduo passou a assumir, alternadamente, o papel de professor e aluno (Faure, et al., 1972; Delors & al., 2010). Também nós, enquanto público-alvo das referidas ações de formação profissional contínua, para lecionar nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, fomos convidados e motivados para "aprender a aprender", "aprender a conviver", "aprender a conhecer", "aprender a fazer" e "aprender a ser" (Delors & al., 2010, pp. 13, 14), simultaneamente, formadores e formandos ao longo das nossas carreiras profissionais. A educação ao longo da vida estava a começar em nós e compelia-nos a reconsiderar e, concomitantemente, a articular todas as aprendizagens que acumulávamos, de modo a sermos capazes de diversificar e executar as nossas tarefas com o duplo objetivo de garantir qualidade e equidade na nova oferta de educação e formação de adultos que pretendia fazer face ao abandono escolar prematuro (Delors & al., 2010) e encorajar os adultos pouco escolarizados a regressar à escola para concluir a sua educação básica (Cavaco, 2008; Guimarães & Barros, 2015; Barros, 2016).

Passado algum tempo, tive a oportunidade de iniciar um novo projeto e integrar a equipa de um Centro Novas Oportunidades, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, no setor do ensino público. No seio desta equipa, passei a assumir as funções de profissional de reconhecimento e validação de competências (RVC) e a acompanhar, na primeira pessoa, a emergência de atividades profissionais na educação de adultos (Cavaco, 2007; Guimarães & Barros, 2015; Barros, 2016), fazendo parte dos 11.611 educadores de adultos contratados para integrar as equipas dos Centros Novas Oportunidades (Guimarães & Barros, 2015).

Para o exercício desta nova atividade, a Agência Nacional da Qualificação, em parceria com instituições de ensino superior, proporcionou-nos formação profissional contínua. Assumíamos, agora, a pressuposição "que se aprende fora da escola, através de modalidades de educação não formal e informal, e que estas aprendizagens [experienciais] têm tanto valor como as realizadas no contexto escolar", devendo, por isso, ser formalizadas e reconhecidas como saberes diplomantes, de forma a "assegurar maior justiça social" (Cavaco, 2007, p. 134, 135).

No exercício das funções de profissional de RVC, acompanhava e apoiava os adultos, ao longo do seu processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), na construção dos seus portefólios reflexivos de aprendizagens (PRA), com recurso a

metodologias biográficas especializadas, tais como a história de vida e o balanço de competências (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio). Estas metodologias assentam na valorização dos adquiridos experienciais ao longo da vida e em diferentes contextos educativos, conduzindo o adulto a uma análise autocrítica e auto avaliativa das suas aprendizagens (Alcoforado, et al., 2011) em contrabalanço com o referencial de competências-chave (Silvestre, 2013). Enquanto profissional de RVC, competia-me também dinamizar o trabalho dos formadores, no âmbito do reconhecimento e validação de competências dos adultos, bem como organizar e participar, conjuntamente com os formadores e o avaliador externo, no júri de certificação (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio), que constituía um momento de legitimação social do processo de RVCC e durante o qual os adultos apresentavam e defendiam publicamente o seu PRA (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009).

No decurso desta experiência enquanto profissional de RVC e nos anos posteriores, assumi funções de mediadora de Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário, ministrados no setor do ensino público, que ia aglomerando com funções de formadora de áreas de competências-chave de níveis básico e secundário (tais como: Linguagem e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade; Cultura, Língua, Comunicação; Cultura, Língua, Comunicação em língua estrangeira – língua inglesa), bem como de Unidades de Formação de Curta Duração (do Catálogo Nacional de Qualificações), quer no setor do ensino público, quer no setor do ensino privado.

Mais recentemente, já no âmbito da atual política de Orientação ao Longo da Vida e ao serviço de um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, assumi funções de técnica de orientação, reconhecimento e validação de competências (ORVC) e, simultaneamente, de formadora de língua estrangeira – língua inglesa.

Embora as funções de técnica de ORVC fossem similares às de profissional de RVC e permitissem o acompanhamento dos adultos na construção do seu portefólio, com recurso à metodologia de balanço de competências, surgiu um metamorfismo merecedor de observação analítica e passível de estudo, ou seja, o técnico de ORVC deixou de pertencer ao júri de certificação, bem como qualquer formador que tivesse acompanhado e apoiado o adulto durante o processo de RVCC. O técnico passou a participar no júri de certificação apenas como observador e sem direito a voto. Enquanto formadora realizei e conduzi as provas orais de certificação de Cultura, Língua, Comunicação de língua inglesa, conjuntamente com uma

professora da entidade promotora a quem competia atribuir a classificação individual dos adultos em momento de avaliação (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março).

No momento de realização e condução das provas orais de certificação, tornou-se inevitável interrogar-me profissionalmente sobre a experiência que estava a vivenciar, enquanto formadora e técnica de ORVC, em similitude com as experiências que tinha acumulado no decorrer de quase uma década e, particularmente, com a experiência de profissional de RVC. Desta símile nasceu a necessidade de compreender pessoal, profissional e cientificamente a metodologia de balanço de competências e as práticas dos nossos pares profissionais, elegendo, assim, o presente objeto de estudo com o propósito de evoluirmos e de nos valorizarmos profissionalmente, através da partilha colaborativa de sapiências, formas de pensar e modos de fazer.

2. Do enquadramento à estruturação geral desta investigação científica

O balanço de competências surgiu nas práticas internacionais, principalmente na prática francesa, como uma metodologia ao serviço da mobilização de saberes adquiridos no exercício de uma profissão (Imaginário, 1998, 2001; Pires, 2002).

Este dispositivo epistemológico foi, inicialmente, introduzido por Imaginário (1998, 2001), através de um ensaio que realizou em território nacional com base na prática francesa institucionalizada por um quadro jurídico e normativo, desde 1991, e implementada através de centros *ad hoc* (Imaginário, 2001).

Na sequência deste ensaio, realizado na última década do século XX, surgiram as primeiras experiências em torno do balanço de competências a nível nacional, o que representou um momento de viragem para a educação de adultos em Portugal (Castro & Imaginário, 2011).

As vozes políticas nacionais começaram a reconhecer a inadiabilidade de investir na educação e formação de adultos, quer para cumprir as exigências das políticas internacionais e os discursos vinculativos das CONFINTEA, quer para promover a educação da população ativa pouco qualificada e contrariar a conjuntura marcada pelos dados estatísticos inquietantes revelados no Estudo Nacional de Literacia, nos exames da OCDE ao sistema educativo português, nos indicadores contraditórios dos Índices de Desenvolvimento Humano do

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelos desafios intransigentes impostos pelo Plano Nacional de Emprego (Castro & Imaginário, 2011).

Segundo Imaginário (2001), foi com "facilidade e naturalidade" que "a fórmula 'balanço de competências' entrou no vocabulário de algumas instituições de referência com intervenção destacada naqueles sistemas", destacando sobretudo o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a Associação Nacional de Oficinas de Projetos (ANOP).

Em 2001, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) elegeu a metodologia de balanço de competências, pela sua apropriação favorável, como uma das metodologias a implementar pela figura do profissional de RVCC que emergiu com o início da atividade dos Centros de RVCC e a quem passou a competir "assegurar a correcta implementação dos procedimentos de identificação, reconhecimento e avaliação de competências adquiridas pelas pessoas adultas ao longo da vida, designadamente a aplicação da metodologia de Balanço de Competências e de Histórias de Vida" (Araújo, Coimbra, & Imaginário, 2005, p. 2860).

Com a reestruturação da rede de centros de RVCC em Centros Novas Oportunidades (CNO) e, mais recentemente, em Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), o balanço de competências, apesar de continuar a ser uma das metodologias biográficas preferenciais a implementar, sofreu *nuances* metamórficas relevantes e passíveis de ser estudadas analiticamente.

A metodologia do balanço de competências começou a ser operacionalmente definida como

> um processo pessoal, voluntário e confidencial, que visa **(a)** apoiar os participantes na exploração de informação sobre si próprios e incentivar o investimento nessa exploração, análise das suas potencialidades e promoção da tomada de consciência e o reconhecimento das mesmas; **(b)** promoção da formulação de projectos pessoais e profissionais; **(c)** construção do Dossier/Portefólio pessoal, integrador de todo o processo; esta intervenção usa determinados materiais já, de algum modo, validados por organismos como a ANEFA (actual D.G.F.V. – Direcção Geral Formação Vocacional), ANOP (Associação Nacional de Oficinas de Projecto), etc., e poderá também incluir outros materiais produzidos e adaptados pelos profissionais à pessoa/grupo em questão. A construção de um Portefólio de competências pessoal é também determinante para o sucesso da intervenção e para a obtenção da certificação, porém, esta actividade é muitas vezes subvalorizada e tecnicista, uma vez que se torna, por vezes, num aglomerado de "fichas de trabalho".
>
> No entanto, a intervenção de Balanço de Competências possui forte cariz de desenvolvimento vocacional, na medida em que incentiva a reflexão profunda sobre vivências e experiências do indivíduo e a reformulação do seu projecto de vida (Araújo, Coimbra, & Imaginário, 2005, p. 2860).

Segundo Imaginário (1998, 2001) o balanço de competências não deve ser de modo algum realizado em torno de testes ou exames. Pires (2002), por sua vez, considera que o balanço de competências, para além de ser realizado em torno da construção de um dossiê e de entrevistas, poderá integrar a aplicação de testes.

Com a criação dos Centros Novas Oportunidades (CNO), o balanço de competências e a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) passaram a ser consideradas duas metodologias biográficas distintas (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio). Segundo Gomes et al. (2006a), o balanço de competências passou a ser entendido como um dispositivo epistemológico facilitador do diagnóstico e avaliação dos saberes práticos dos adultos, adquiridos ao longo da vida, maioritariamente, em contextos não formais e informais. Esta avaliação, segmentada em auto e heteroavaliação, assumiu um caráter qualitativo e decisivo para certificar total ou parcialmente os candidatos em processo de RVCC que culminava com a defesa pública do PRA perante um júri de certificação, constituído pelos elementos da equipa que acompanhavam e orientavam o adulto ao longo do seu processo e por um avaliador externo.

Com a criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, o balanço de competências passa a ser entendido como um "método de análise dos conhecimentos, capacidades, competências e outras características pessoais" dos adultos em processo de RVCC, permitindo-lhes analisar o seu percurso passado e […] preparar-se para a validação dos resultados da aprendizagem não formal e informal" (ANQEP, 2014a, p. 37). O balanço de competências passa a ser dissociado do momento de validação e o processo de RVCC começa a ser avaliado quantitativamente e a culminar com a implementação de provas de certificação, cuja correção e classificação fica a cargo de um júri de certificação, constituído por formadores externos a todo o processo de RVCC (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março).

As mutações do balanço de competências e a complexificação do processo de RVCC impeliram-nos a uma postura reflexiva e crítica, no que concerne ao Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação de Competências, à sua contextualização na história da educação e formação de adultos e ao protagonismo aqui assumido pelas instâncias internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia (UE).

A estruturação geral desta investigação científica encontra-se dividida em três capítulos, segmentados em subcapítulos e pontos, presidindo às lógicas de facilitação de leitura, de

coerência conceptual e metodológica, de natureza dos conteúdos e temas abordados, bem como do processo de investigação científica realizado.

No que respeita ao *Capítulo 1*, intitulado *Metamorfoses do balanço de competências*, este desdobra-se em oito subcapítulos. O primeiro subcapítulo remete-nos para a compreensão analítica do balanço de competências enquanto uma metodologia emergente das seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizadas pela UNESCO, desde 1949 até 2009. Destas conferências derivou um conjunto de declarações e recomendações internacionais, subscritas pelos Estados membros, que espelham a evolução do campo de ação da educação de adultos, desde a alfabetização dos adultos socialmente desfavorecidos até ao reconhecimento social, validação e certificação formal dos seus adquiridos experienciais não formais e informais ao longo da vida. O segundo subcapítulo versa sobre a visitação socio-histórica do balanço de competências na educação de adultos. Esta visitação permite contextualizar laconicamente a origem do balanço de competências nas políticas de educação de adultos internacionais e nacionais. O terceiro subcapítulo explora não só a polissemia do conceito de competência, mas também a e(in)volução do conceito epistemológico de balanço de competências. O quarto subcapítulo incide sobre a criação da rede nacional de centros de balanço de competências, com enfoque comparativo das três configurações implementadas até à atualidade: os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; os Centros Novas Oportunidades; e os atuais Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. O quinto subcapítulo identifica e analisa a estruturação do processo de RVCC escolar e os seus mecanismos de avaliação nas três configurações anteriormente descritas. O sexto subcapítulo caracteriza as competências essenciais a evidenciar através do balanço de competências, com enfoque no Quadro de Referência Europeu (QRE), no Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), nas competências essenciais publicadas pelo Conselho da União Europeia, legisladas e institucionalizadas nas políticas nacionais de educação de adultos, bem como no Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). O sétimo subcapítulo explora a qualidade a imprimir ao reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida veiculada quer nos Relatórios Globais sobre a aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), quer nas linhas orientadoras da UNESCO, bem como nos estudos publicados por esta instância internacional. O último subcapítulo versa sobre a acuidade do reconhecimento, validação e certificação de competências das

aprendizagens informais e não formais e a(s) crise(s) recente(s) da educação e formação de adultos, em Portugal.

O *Capítulo 2*, denominado *Estratégia metodológica da investigação científica*, centrou-se na explanação metodológica da investigação científica, ao nível das definições dos objetivos gerais e específicos, das questões da investigação, da seleção do caso, dos instrumentos de recolha de dados e do seu tratamento.

No *Capítulo 3*, intitulado *Análise e discussão dos dados*, procurámos apresentar e refletir sobre os modos singulares de representação dos seis participantes selecionados para o estudo de caso, no que concerne às questões que nos propusemos estudar.

Por último, apresentamos as *Conclusões* tecidas em torno da problemática em estudo e que se prendem com a identificação de novos reducionismos do balanço de competências e a necessidade de (re)definir, (re)estruturar e legislar a metodologia do balanço de competências.

CAPÍTULO 1 – Metamorfoses do balanço de competências

A educação de adultos, sustentada por ideais emancipadores e compensatórios, emergiu da firme crença de que a educação possibilitaria a construção de uma sociedade moderna mais justa, mais livre e mais democrática com cidadãos iluminados, responsáveis e racionais, apostando, por conseguinte, na alfabetização de adultos não escolarizados e na educação para todos (Finger & Asún, 2003).

Não obstante, mais tarde, tornou-se imperativo que estes indivíduos recém-alfabetizados pudessem continuar a aprender para poderem desempenhar um papel de cidadão ativo na sua comunidade e no mundo (Ireland & Spezia, 2014).

Com os avanços tecnológicos e a globalização, percebeu-se que o indivíduo adquiriu um papel ativo na sua educação e passou a desenvolver saberes de forma autónoma o que lhe permitia aglomerar competências diversificadas. O indivíduo era agora "um agente da sua própria educação" (Ireland & Spezia, 2014, p. 46).

A alfabetização deixou de ser a preocupação central. Passou a ser mais importante compreender o estatuto social destes saberes que o indivíduo amontoava e que estavam presentes em todas as suas ações diárias e, de alguma forma, quantificá-los para se poder perceber a sua dimensão (Ireland & Spezia, 2014) e promover a criação de uma sociedade "em que todos estejam sempre a aprender" (Finger & Asún, 2003, p. 30), à luz de uma educação permanente, cujo discurso "passou a fragmentar-se nas suas três partes constituintes: o pragmatismo, o humanismo e o Marxismo" (p. 34).

A educação de adultos, ao distanciar-se do seu papel de alfabetizar, assumiu um novo papel: o de reconhecer e validar os saberes informais e não formais que o indivíduo ia adquirindo ao longo da sua vida. Este reconhecimento e validação de saberes é nada mais do que o balanço de competências estudado e documentado por Luís Imaginário (1998; 2001) como um momento de consciencialização do indivíduo relativamente aos seus saberes a nível profissional, social e pessoal.

Em 1994, Imaginário (1998) promove um estudo do balanço de competências, com base no modelo francês, através do qual procura mensurar as mais-valias que a implementação de um balanço similar poderia proporcionar quer nas práticas nacionais de educação de adultos, quer no que à concertação social diz respeito.

Ao longo deste capítulo pretendemos compreender não só o contexto socio-histórico do balanço de competências, no âmbito da educação de adultos, desde a fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) até à atualidade, mas também a essência conceitual do referido balanço de competências enquanto mecanismo de avaliação, no âmbito do reconhecimento, validação e certificação dos saberes formais, não formais e informais adquiridos ao longo da vida.

1.1 O balanço de competências como uma metodologia emergente das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)

Desde o início do século passado que as preocupações com a educação de adultos incentivaram a criação de associações e organizações que a pudessem implementar e desenvolver.

Em 1918, Albert Mansbridge, como criador e organizador do movimento de educação de adultos na Grã-Bretanha, fundou a Associação Mundial de Educação de Adultos. Esta associação não alcançou a envergadura internacional que o seu fundador havia projetado, porque os seus membros, embora de vários países, não possuíam organizações nacionais instituídas nos seus países de origem que pudessem promover a educação de adultos (Peers, 2001).

Não obstante, dez anos mais tarde, em 1929, esta associação organizou a primeira conferência mundial e conseguiu reunir 33 governos durante uma semana para debater a sua preocupação com a educação académica dos adultos (Ireland & Spezia, 2014).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundada em 1945, após a segunda guerra mundial, veio impulsionar a educação de adultos através de seis conferências internacionais dedicadas ao tema (Finger & Asún, 2003).

Estas seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizadas desde a sua fundação até à atualidade, circunscritas num hiato temporal entre si de dez a treze anos, têm sido consideradas uma "vitrina profissional para a educação de adultos" e impulsionadoras de "saltos para adiante" (Knoll, 2014, p. 13).

Todavia, a UNESCO não tinha a mesma preocupação que Mansbridge: a formação académica dos adultos (Ireland & Spezia, 2014). Embora o seu princípio básico fosse o direito

de todos os seres humanos à educação, as suas preocupações estavam mais voltadas para a sobrevivência da nossa civilização, no momento pós-guerra, através de "uma educação de adultos prática e aplicada" (p. 14).

A **primeira CONFINTEA** realizou-se em Helsenor (Dinamarca), em 1949, e contou com a presença de 106 delegados, representantes de 27 países, sendo que apenas 19 seriam Estados membros da UNESCO (Ireland, 2014a).

Esta conferência foi organizada na conjuntura pós-Segunda Guerra Mundial, com o interesse supremo de proporcionar educação e formação a pessoas com um nível de literacia reduzido ou inexistente, de forma a evitar a sua manipulação por parte dos detentores do conhecimento e da autoridade (Silvestre, 2013).

Segundo Knoll (2014), o objetivo desta primeira conferência era "chegar a uma descrição e a uma análise crítica" do que a educação de adultos deveria ser, "dada a [sua] posição marginal […] dentro da política educativa na maioria dos países europeus, com exceção do Reino Unido e da Escandinávia" (p. 17).

Para Ireland (2014a), o objetivo primordial desta conferência era "alcançar um entendimento internacional por meio da educação de adultos", uma vez que "a educação de adultos foi vista como [um] meio para consolidar a paz e estabelecer uma nova harmonia entre as nações" (p. 33).

Segundo Knoll (2014), nesta conferência, sob o título "Educação de adultos", foram abordados os conceitos de "educação permanente", "educação continuada", "educação política" e "educação cívica" (p. 17).

Ireland (2014a) sustenta que a agenda desta conferência não integrou dois temas essenciais – a alfabetização e a educação profissional –, por serem "questões especializadas" e estarem, nesta época, fora da abrangência do departamento de educação de adultos da UNESCO (p. 33).

No que diz respeito à implementação da educação de adultos, a comissão defendeu a necessidade de construir programas "flexíveis e variados" que privilegiassem "métodos especiais de ensino e treinamento de lideranças" e que estes fossem de encontro aos interesses dos adultos. A comissão salientou também a necessidade de se criar "instituições especializadas de acordo com o ambiente e o país", nas quais o estado passaria a ter um papel preponderante quer na sua criação como na sua divulgação (Ireland & Spezia, 2014, p. 86).

Os programas deveriam contemplar matérias de caráter económico, social e político, bem como abranger temas como a arte, a ciência e a recreação. Porém, a comissão considera que é de suma importância ir de encontro aos interesses do povo e não se devem "impor programas de fora para dentro" (Ireland & Spezia, 2014, p. 96).

Nesta conferência, emergiu um novo perfil de professor, a quem se passa a atribuir um papel "aparentemente mais humilde, mas na verdade mais valioso – de um conselheiro e um orientador". Este novo professor deve ser cuidadoso no que respeita a assuntos controversos para não influenciar a opinião dos adultos (Ireland & Spezia, 2014, p. 88).

No seu relatório, a comissão define que o objetivo da educação de adultos é "criar uma atmosfera de curiosidade intelectual, de liberdade social e de tolerância e estimular em cada pessoa a demanda e a capacidade de assumir um papel ativo" na sua esfera cultural e societal. (Ireland & Spezia, 2014, p. 90).

A **segunda CONFINTEA** realizou-se em Montreal (Canadá), em 1960, e estiveram presentes 122 delegados a representar 51 países, sendo que 47 eram Estados membros (Knoll, 2014; Ireland, 2014a).

Esta conferência foi marcada por um contexto preocupante em virtude do panorama mundial assustador, mas simultaneamente inovador, que se vivia: a "possibilidade do homem poder dizimar, instantânea, global e literalmente, o mundo", devido ao "desenvolvimento tecnológico" e "nuclear"; a guerra fria, o avanço da ciência, a conquista do espaço através dos satélites e da ida do homem à lua. Todo este cenário impunha que fossem tomadas atitudes e criadas condições para que todo o ser humano tivesse acesso aos mais variados tipos de informação, o que estaria sempre condicionado pela (in)capacidade de ler, escrever e interpretar. Tornava-se perentório "erradicar o analfabetismo" (Silvestre, 2013, pp. 119,120).

Ao longo desta conferência, a educação de adultos foi tratada como "inovadora, factível e educativamente responsável", na qual "os conhecimentos profissionais práticos" passaram a ser uma preocupação (Knoll, 2014, p. 18).

Nesta conferência, sob o título "A educação de adultos num mundo em transformação" (Anibal, 2013), foram debatidos temas que permanecem atuais, mas que já nesta época constavam na agenda da UNESCO, como por exemplo, a mudança tecnológica e a educação profissional de adultos (Knoll, 2014).

Ireland (2014a) afirma que esta conferência abordou não só "a alfabetização e educação técnica", mas também "processos de escolarização para adultos que não tiveram acesso à educação continuada" (p. 36).

Ainda segundo Ireland (2014a), "o presidente da conferência, Roby Kidd, frisou a necessidade de reconhecer a educação como um processo que continua ao longo da vida, que é, ao mesmo tempo, o direito de todos e de responsabilidade da humanidade" (pp. 36, 37).

A educação de adultos passa a ser entendida como uma possibilidade de cada país poder compensar as deficiências da educação formal básica e assume a mesma importância que a educação de crianças. Cada governo deve incluir a educação de adultos no seu sistema educacional e assegurar que todas as pessoas têm acesso a ela, independentemente do nível de educação formal que tenham frequentado enquanto crianças (Ireland & Spezia, 2014).

Seis anos após esta conferência, a UNESCO idealizou uma nova forma de combater o analfabetismo e, em articulação com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), nasce o Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA). Este programa implementava novas metodologias de alfabetização, colocando de parte o método de alfabetização tradicional que pela sua fragilidade se tinha revelado ineficaz. Este programa veio precipitar o novo rumo que a educação de adultos viria a tomar – a extensão do conceito de educação de adultos à educação permanente e ao alfabetismo funcional (Cavaco, 2008).

A **terceira CONFINTEA** realizou-se em Tóquio (Japão), em 1972. Aqui participaram 364 delegados e estavam representados 83 países (Knoll, 2014). O tema abordado foi "A educação de adultos no contexto da educação permanente" (Anibal, 2013).

Esta conferência foi muito importante na medida em que se debateram os conceitos mutáveis da educação de adultos; a legislação que deveria ser implementada; o pessoal técnico que deveria ser afeto e possuir a devida profissionalização; as instituições que deveriam ser responsáveis pela educação de adultos; os métodos e técnicas a implementar na educação de adultos; a pesquisa que deveria ser fomentada neste mesmo âmbito; e a necessidade de haver cooperação internacional (Knoll, 2014). Esta conferência destacou-se pelo "pressuposto otimista de que a imagem de uma estratégia futura para a educação de adultos poderia ser construída nessa descrição" (p. 22).

Ireland (2014a) afirma que, embora o termo de educação ao longo da vida tenha surgido pela primeira vez na segunda CONFINTEA, é em Tóquio que "chega à maioridade e ganha visibilidade internacional" (p. 39).

É também em Tóquio que se passa a aceitar que "a educação pode acontecer em qualquer momento da vida" e que "nem a escola nem o sistema educacional são os espaços em que a maior parte da aprendizagem adulta se realiza". O ser humano deve "ter acesso a oportunidades de aprendizagem" desde os "dois ou três anos até ao final da [sua] vida" (p. 39).

Segundo Cavaco (2008) o facto da educação de adultos e da alfabetização estarem ao serviço do desenvolvimento faz com que surjam os conceitos de educação funcional e alfabetização funcional.

Enquanto a alfabetização pode ser entendida à luz da simples tarefa de ler, escrever e contar, o alfabetismo funcional já inclui o ato de interpretar. Silvestre (2013), com base em documentos publicados pela UNESCO datados de 1972, debruça-se sobre este termo e define-o como a capacidade do indivíduo perceber, interpretar, descodificar as mais variadas informações no seu contexto pessoal, social e profissional. Isto permite-nos concluir que a (in)capacidade do adulto participar autonomamente na comunidade continua a depender da sua (in)capacidade de ler, escrever e decifrar, como já havia sido referido relativamente à conferência anterior.

Silvestre (2013) refere que a necessidade de valorizar uma alfabetização funcional faz reavivar o conceito de formação contínua e profissionalizante capaz de combater o analfabetismo regressivo resultante da não aplicação e exploração dos conhecimentos e saberes adquiridos no momento de alfabetização.

O Relatório Geral desta CONFINTEA salienta a necessidade de envolver os alunos adultos em todas as fases dos programas de adultos e de promover a sua autonomia. O aluno passa a ser apelidado de "*participante*" e o professor de "*guia* ou *conselheiro*" (Ireland & Spezia, 2014, p. 156).

A conferência faz menção, pela primeira vez, à necessidade de reapreciar e reformar o tipo de avaliação a implementar na educação de adultos e considera que a aplicação de exames formais poderá constituir um obstáculo. A educação de adultos não pode estar incorporada na escola tradicional, uma vez que os métodos são distintos e os recursos didáticos aí utilizados não são indicados para adultos. A educação de adultos deve assumir-se como uma educação prática e utilitária, sair do confinamento da sala de aula tradicional e encarar a aprendizagem informal proporcionada pelo convívio em sociedade e pelas vivências profissionais e do quotidiano como uma aprendizagem igualmente válida (Ireland & Spezia, 2014).

Segundo Ireland (2014a) é nesta conferência que surge, pela primeira vez, a distinção entre os conceitos de educação e aprendizagem.

Desta conferência resulta o documento "Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos", documento este de "enorme valor", como Knoll (2014) o denomina (p. 22). Ireland (2014a), por sua vez, acrescenta que este documento foi preponderante para a educação de adultos durante o período de treze anos entre a terceira e a quarta CONFINTEA. Este documento foi "aprovado e adotado na 19.ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi (Quénia) em 1976" (p. 41).

A redação desta Recomendação foi de encontro à Declaração Universal dos Direitos do Homem, mais precisamente, aos artigos 26.º e 27.º, no que respeita ao direito à educação e à participação ativa na vida cultural, artística e científica de todo o ser humano (Ireland & Spezia, 2014).

Segundo Requejo Osorio (2005), durante a terceira CONFINTEA, a educação de adultos emergiu como um processo globalizante, porém sem o consenso de todos os participantes. Nesta recomendação sobre o desenvolvimento da educação, passa-se a reconhecer a educação de adultos como um processo de educação permanente, na qual tanto se insere o "prolongamento da educação escolar na idade adulta" como a "formação e aperfeiçoamento da pessoa ao longo da sua existência" (p. 17).

Para John Forbes, citado por Ireland (2014a), os objetivos principais da Recomendação de Nairobi eram: especificar as características da educação de adultos no âmbito da aprendizagem ao longo da vida; demonstrar a necessidade do apoio político na sua implementação; e idealizar o melhor trajeto para uma implementação eficaz a nível nacional por cada Estado membro.

Importa perceber que esta Recomendação apresenta uma definição de educação de adultos de suma importância, que privilegia o ensino não formal e o desenvolvimento global do indivíduo, e que prevalece válida até à atualidade. A educação de adultos é, então, definida como

> o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla

> perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente (Ireland & Spezia, 2014, p. 168).

De acordo com esta definição, a educação de adultos transforma radicalmente o sistema educativo, pois deixa de ser exclusivamente da alçada do sistema escolar básico e/ou universitário e passa a ser entendida "como uma *necessidade tanto da sociedade* (é inseparável da evolução e da consciência de cidadania, do desenvolvimento democrático e do crescimento económico), *como do indivíduo* (desenvolvimento profissional, democratização da cultura)" (Requejo Osorio, 2005, p. 17).

Surge aqui a distinção entre educação de adultos e a educação permanente, havendo a clara demonstração da complementaridade destes conceitos. A educação permanente é a educação global do indivíduo e não está confinada ao sistema educativo. O indivíduo é entendido como "agente da sua própria educação por interação permanente entre as suas ações e a sua reflexão". A sua educação "deve abarcar todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios do saber, adquirir-se por meios diversos e favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade" (Ireland & Spezia, 2014, p. 168). A Recomendação deixa claro que a educação de adultos depende diretamente da vontade do indivíduo querer e escolher progredir pessoal e profissionalmente. Assim, torna-se essencial que qualquer programa reconheça o valor educativo da experiência do adulto e reforce a sua confiança em si próprio, para que este participe ativamente no processo sem esmorecer. O reconhecimento da validade das experiências do indivíduo permite-lhe assumir o papel simultâneo de "educando e educador" (p. 170).

Este carácter reflexivo da aprendizagem do adulto, o aglomerar de competências individuais em diversos domínios, o reconhecimento de experiências e o programa curricular centrado no adulto permite-nos começar a perceber o rumo que a educação de adultos tem vindo a tomar e, até mesmo, a implementação dos mecanismos de avaliação que têm vindo a ser escolhidos, e que cada vez ganham mais força, quer a nível nacional, quer a nível internacional, como é o caso do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), o Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) e o Balanço de Competências, assuntos estes a que regressaremos mais tarde.

A Recomendação determina não só o papel que cada governo deve assumir face à legislação e à elaboração dos programas de educação de adultos, mas também prevê que os

conteúdos a ministrar não sejam de exclusividade teórica e sejam adaptados à situação particular do indivíduo para irem de encontro às suas necessidades de desenvolvimento (Ireland & Spezia, 2014).

A Recomendação aponta para a necessidade de se criarem condições que motivem o adulto a voluntariar-se para participar ativamente na sua formação. Esta formação deve ser concebida de acordo com os interesses cognitivos e aspirações individuais do adulto, sem apelar ao espírito de competição (Ireland & Spezia, 2014).

Este documento, datado de 1976, determina a supressão de barreiras entre os diferentes tipos de ensino, formal ou não-formal, e já prevê a formalização da educação permanente através da atribuição de certificados que comprovem a aquisição de uma qualificação, seja ela de carácter profissional ou escolar. Este certificado deve possuir um valor idêntico aos certificados emitidos pela frequência do ensino formal e permitir a continuação dos estudos (Ireland & Spezia, 2014).

Embora a recomendação considere de extrema importância uma "avaliação sistemática das atividades de educação de adultos" para a otimização de resultados, ele atribui responsabilidade a cada Estado membro para organizar os programas escolares e de formação profissional, de forma a despertar interesse e curiosidade intelectual por parte do indivíduo na aquisição ou ampliação dos seus conhecimentos (p. 176).

No que respeita à formação profissional, a Recomendação sugere que se tomem medidas para fomentar a participação do adulto, seja ele um trabalhador ou não da área específica em que se pretende obter formação profissional. Estas medidas pretendem assegurar que a experiência profissional do adulto é tida em conta; que haja franca melhoria das suas condições de trabalho; que tenham direito a licenças próprias que lhe permitam assegurar o seu posto de trabalho e estudar simultaneamente; que visem a reciclagem dos conhecimentos profissionais para fazer face à evolução tecnológica ou ao desemprego; e que proporcionem oportunidades similares às donas de casa (Ireland & Spezia, 2014).

A Recomendação sublinha a premência de implementar medidas a nível nacional e internacional e a necessidade de criar normas gerais que permitam a uniformização de estratégias a desenvolver pelos vários Estados membros (Ireland & Spezia, 2014).

A **quarta CONFINTEA** realizou-se em Paris (França), em 1985, e contou com a presença de 841 participantes de 122 Estados membros. Esta conferência foi dedicada ao tema "O desenvolvimento da educação de adultos: aspetos e tendências" (Knoll, 2014). Como ação

preparatória para esta conferência, foi pedido a cada comissão nacional que elaborasse um relatório que relatasse o conjunto de medidas que teriam sido adotadas internamente por cada país com base na "Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos" de 1976 (Ireland, 2014a). Com estes relatórios foi possível perceber que a educação de adultos começava a ser legislada e a ganhar relevância na política educativa dos países (Ireland & Spezia, 2014).

Nesta conferência é debatida a importância da educação de adultos face ao desenvolvimento tecnológico; a necessidade dos países industrializados e dos países em desenvolvimento alfabetizarem os seus cidadãos; e o consentimento de qualquer trabalhador poder usufruir da educação permanente sem ser penalizado no seu local de trabalho (Knoll, 2014).

Enquanto os países em desenvolvimento lutavam contra o "analfabetismo em massa", os países industrializados deparavam-se com um novo tipo de analfabetismo que denominaram por "analfabetismo residual" ou "analfabetismo funcional" (Ireland, 2014a, p. 44), embora Cavaco (2008) e Silvestre (2013) associem o surgimento destes conceitos ao congresso internacional sobre educação em Teerão, em 1965.

O analfabetismo funcional advém da falta de programas educacionais capazes de promover a continuidade de acesso a formação após a alfabetização inicial. Se o recém-alfabetizado tem dificuldade em consolidar os conhecimentos adquiridos e não os consegue complementar e expandir, os esforços iniciais, bem como o investimento humano e material acabam por ser prejudicados, ou até mesmo desperdiçados. A oferta de programas educacionais em contexto formal ou não formal deve ser sempre assegurada (Ireland & Spezia, 2014).

Uma outra preocupação exposta ao longo desta conferência foi a problemática do reconhecimento de saberes, aptidões e competências, bem como a hermética da equivalência de qualificações obtidas através do ensino não formal. Para ultrapassar estas problemáticas, foi identificada a necessidade premente de levar a sociedade a compreender a diversificação do ensino como a verdadeira democratização da educação e a necessidade de garantir o acesso indiscriminado à mesma. A educação de adultos passa a servir ideais democráticos e a ser vista como "educação popular", "educação social" ou "educação cívica" (Ireland & Spezia, 2014, p. 200).

Foram ainda apontados outros obstáculos que os Estados membros devem esforçar-se por ultrapassar, como por exemplo, a escassez de recursos materiais e financeiros, bem como

problemas do foro metodológico e estrutural dos programas de educação de adultos. Os participantes propuseram a disseminação de programas curriculares direcionados a adultos e que contemplassem os seus interesses motivacionais e as suas ambições (Ireland & Spezia, 2014).

Esta conferência enfatiza, acima de tudo, o lado cultural, social e económico da educação permanente e reconhece o direito a aprender como uma forma inteligente de solucionar os problemas capitais da humanidade (Knoll, 2014).

Segundo a UNESCO (1985, citada por Ireland, 2014a), o ser humano passa a deter a oportunidade de criar "a sua própria história" através do simples "ato de aprender" (p. 44). A palavra 'aprender' assume tal importância que o desenvolvimento e a sobrevivência do ser humano só podem ser concebidos à luz do direito de aprender (Ireland & Spezia, 2014).

Com o intuito de promover o avanço da educação de adultos, considerou-se fundamental continuar-se a incentivar a implementação da Recomendação de Nairobi e que se desse agora especial atenção ao desenvolvimento de programas curriculares específicos e de metodologias adequadas à educação de adultos, bem como à construção de materiais pedagógicos (orientações metodológicas, manuais, recursos audiovisuais, etc.), sem descurar a formação do pessoal técnico. Foram também sugeridos estudos comparativos e avaliativos, no que se refere às atividades de educação de adultos desenvolvidas nos Estados membros (Ireland & Spezia, 2014).

Dez anos após a quarta conferência internacional de educação de adultos, a Comissão Europeia publica, em 1995, o Livro Branco sobre educação e formação com o título *Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva* (Nico, Nico, Ferreira, & Tobias, 2013).

Este documento veio acrescentar à educação de adultos uma reflexão e linhas de orientação para a edificação de uma "sociedade cognitiva" voltada para a qualidade da educação e da formação do indivíduo, de forma a garantir a competitividade da união europeia, bem como o modelo social que lhe é característico. Este documento pretende ainda combater a exclusão social e fomentar a necessidade do cidadão europeu procurar voluntariamente momentos educativos e formativos que lhe permitam a sua integração na sociedade emergente da informação, de modo a preservar a diversidade e riqueza de usos, costumes e tradições, e combater os riscos de "mundialização" e de "diluição da sociedade europeia" aí inerentes (Comissão Europeia, 1995, p. 53).

O Livro Branco atribui aos Estados membros a responsabilidade de gerir e organizar os seus modelos educativos e formativos que permitam ao indivíduo complementar o seu saber geral sem que para isso tenha de integrar o sistema de ensino formal (Comissão Europeia, 1995).

O Livro Branco propõe que se criem condições que, a nível nacional, valorizem o saber geral, técnico e profissional adquirido pelo indivíduo através da criação de novas formas de reconhecimento das competências. Já a nível internacional, devem definir-se as "competências-chave" essenciais à educação e formação do indivíduo e introduzir-se um "processo europeu que permita confrontar e divulgar estas definições, métodos e práticas", bem como "encontrar os melhores meios de as adquirir, avaliar e certificar" (Comissão Europeia, 1995, pp. 56, 57).

Assim, com o intuito desta europeização do reconhecimento das competências, o Livro Branco propõe que se identifique um conjunto de saberes essenciais à cultura geral e à formação profissional do indivíduo; se concebam "sistemas de validação" para cada uma dessas "áreas de saber"; se ofereçam "novos meios, mais flexíveis, de reconhecimento das competências"; e se crie um "cartão pessoal de competências" (Comissão Europeia, 1995, p. 57).

Neste cartão, passar-se-iam a registar as "competências ou conhecimentos fundamentais como as línguas e a informática", bem como os "conhecimentos técnicos já sujeitos a avaliação interna nas empresas" (Pires, 2002, p. 53).

Pires (2002) refere que a implementação deste cartão depende de "um sistema de acreditação facultativo, acessível em todo o espaço europeu, e que se constituísse como uma via complementar de aquisição do diploma" (p. 53).

A Comissão Europeia (1995) considera que se se conseguir introduzir este sistema de acreditação de competências técnicas e profissionais, ter-se-á dado o passo que faltava rumo à educação cognitiva.

Por sua vez, Canário (2013) entende que o Livro Branco, de teor mais economicista do que educativo, subjuga a educação à "lógica mercantil" e incentiva o indivíduo a "aprender a aprender". Com esta autonomia, o indivíduo adquire, apropria-se e acumula não só conhecimentos gerais, "dotados de universalidade e independentes de uma utilização imediata", mas também certificados que lhe garantam a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho (p. 86).

A **quinta CONFINTEA** teve lugar em Hamburgo (Alemanha), em 1997, e contou com a presença e 1.411 participantes (Knoll, 2014). Aqui estiveram representados 130 Estados membros (Ireland, 2014a).

Esta conferência, intitulada "Aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI", abriu portas a um novo conceito de educação de adultos, onde as aprendizagens não formais e informais ganhavam validade equivalente à aprendizagem formal, uma vez que estávamos agora perante uma "nova sociedade da informação, do conhecimento e da inovação" (Silvestre, 2013, p. 136).

Segundo Ireland (2014a), esta conferência "resgatou", "aprofundou e ampliou o conceito de educação para todos os jovens e adultos ao longo da vida", conceito este que tinha sido inicialmente promovido pela "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" em Jomtien, Tailândia, em 1990 (p. 46).

O conceito de educação para todos ultrapassava agora o conceito da educação básica "restrita à educação escolar" ou "à infância" e passou a dominar um conjunto de tendências que não escondiam as necessidades distintas dos países em desenvolvimento e dos países industrializados (Ireland, 2014a, p. 46).

Ireland (2014a) refere que estes "dois grupos de países" passaram a interpretar o conceito de educação de adultos de forma diferente. Enquanto os países em desenvolvimento davam prioridade ao "processo de pós-alfabetização" e à "educação para o trabalho", os países industrializados priorizavam a requalificação e a preparação especializada dos seus cidadãos ativos para o trabalho, através de "cursos de treinamento vocacional", fazendo face ao desemprego e à necessidade de restruturação do mercado de trabalho (p. 46).

Ireland (2014a) expõe, no entanto, que estes dois grupos de países com diferentes formas de interpretar e praticar a educação de adultos reconhecem consensualmente o adulto como "o agente da sua própria educação" e é a comunidade societal onde está inserido que detém "a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento" (p. 46).

A educação de adultos é vista como impulsionadora do diálogo entre culturas, com respeito pelas diferenças e pela diversidade, onde a dignidade do ser humano deve ser reconhecida e assegurada. Esta nova forma de estar perante a educação de adultos obriga "a criação de sociedades inclusivas de aprendizagem" (Ireland & Spezia, 2014, p. 212).

Desta conferência resultaram dois documentos de suma importância: a "Declaração de Hamburgo" e a "Agenda para o futuro" (Knoll, 2014).

Enquanto a Declaração de Hamburgo, segundo a Conferência Regional Preparatória de 1997, citada por Ireland (2014a), coloca a "educação formal", a "educação informal" e a "educação não formal" ao mesmo nível e com a mesma importância no desenvolvimento das "habilidades", "conhecimento" e "qualificações técnicas e profissionais" do indivíduo; a Agenda responsabiliza-se por atualizar a "Recomendação sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos" de 1976 e propõe monitorizar a implementação das recomendações e conclusões desta conferência (p. 48).

A Declaração é inovadora ao considerar imprescindível a envolvência e o comprometimento dos diferentes ministérios, empresários, sindicatos, organizações não-governamentais e comunitárias na implementação da educação de adultos e na criação de "oportunidades para a aprendizagem ao longo da vida, para a qual se preveem processos de reconhecimento e validação" (Ireland & Spezia, 2014, p. 217).

Quer a Agenda, quer a conferência foram estruturadas de acordo com vários temas, no âmbito da aprendizagem de adultos sem descurar o seu lado económico e a necessidade de apostar na cooperação internacional, e que se passam a enumerar: os desafios do século XXI; a qualidade da aprendizagem de adultos; o direito universal e igualitário, de homens e mulheres, ricos e pobres, à alfabetização e à educação básica; a instabilidade do mundo do trabalho; a importância do meio ambiente, da saúde, da cultura, dos meios de comunicação e das novas tecnologias da informação (Knoll, 2014).

O segundo tema desta Agenda – a melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos – salienta não só a necessidade de derrubar as barreiras entre a educação formal e não formal, mas também a premência de "criar estruturas de aprendizagem para adultos e ambientes de aprendizagem ao longo da vida" que permitam a superação das desigualdades entre uma sociedade informada e uma sociedade não informada; de criar "serviços de informação pública e de orientação" passíveis de implementar "métodos para o reconhecimento da experiência e das aprendizagens anteriores"; e de adotar "legislação política e mecanismos de cooperação" que facilitem "o acesso à educação" (Ireland & Spezia, 2014, p. 224). Isto permite que, a nível nacional, se abra caminho para a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), que posteriormente são substituídos pelos Centros Novas Oportunidades (CNO) e que, atualmente, dão pelo nome de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP).

Já o sétimo tema que aborda as novas tecnologias de informação permite-nos perceber, também a nível nacional, a implementação do Plano Tecnológico dentro da Iniciativa Novas Oportunidades. Este tema aponta para a necessidade de se reconhecer o papel preponderante dos meios de comunicação na promoção de campanhas publicitárias que igualem as oportunidades de aprendizagem dos adultos. Salienta a necessidade de educar o adulto para o uso consciente dos meios de comunicação e dos conteúdos aí veiculados (Ireland & Spezia, 2014).

Segundo Knoll (2014), as conferências internacionais abordam claramente temas que se vão repetindo pela sua importância e pela sua intemporalidade, mas deixam muito a desejar pelo facto de "as mudanças importantes não se produz[ir]em em intervalos regulares de dez anos para que coincidam com as conferências" (p. 27).

Em 2003, é lançado o Relatório de Síntese do Encontro de Balanço Intermediário da quinta CONFINTEA. Este relatório aborda a necessidade de reconhecer e certificar formalmente as aprendizagens formais e não formais (Ireland & Spezia, 2014).

A **sexta CONFINTEA** realizou-se em Belém do Pará (Brasil), em 2009, e contou com a presença de 1.125 participantes de 144 países (Ireland, 2014a).

Esta conferência debruçou-se sobre o tema "Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável" e culminou com a aprovação do Marco de Ação de Belém e do Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) (Ireland, 2014a).

Os principais objetivos desta conferência foram consolidar o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos ao longo da vida; salientar o papel determinante da educação e aprendizagem de adultos relativamente às agendas internacionais; e relembrar o compromisso político (Ireland & Spezia, 2014).

Ao longo desta conferência é feita nova abordagem à qualidade e aos resultados da aprendizagem, sendo premente desenvolver sistemas eficazes de monitorização e avaliação para a educação de adultos (Ireland & Spezia, 2014), bem como implementar "e/ou melhorar estruturas e mecanismos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências/Aprendizagens/Saberes adquiridos nos diferentes contextos e tempos através da criação de referenciais de equivalência" (Silvestre, 2013, p. 140).

Segundo Anibal (2013), esta conferência, para além de perpetuar a noção de que a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida estão interligadas pela sua abrangência,

como já havia sido referido na conferência anterior, assume e associa, pela primeira vez, a expressão *educação e aprendizagem de adultos* que passa a ser usada nos documentos resultantes desta conferência.

O Marco de Ação de Belém aprofunda o conceito de aprendizagem ao longo da vida, reafirma os quatro pilares da aprendizagem, reconhece a validade de todas as formas de aprendizagem – aprendizagem formal, aprendizagem não formal e aprendizagem informal – e assume que a "aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem [os] seus direitos e assumam o controlo de seus destinos" (Ireland & Spezia, 2014, p. 266).

O Marco assume um compromisso de qualidade para com a aprendizagem e educação de adultos. No entanto, esta qualidade é abrangente e abraça quer a determinação dos conteúdos a ministrar, quer os meios pelos quais esses conteúdos são ministrados, bem como a avaliação da aquisição das competências por parte dos adultos (autoavaliação) e dos seus educadores (heteroavaliação) (Ireland & Spezia, 2014).

Este compromisso de qualidade é de tal forma incisivo que promete implementar critérios de qualidade nos programas curriculares, nos materiais didáticos e metodologias pedagógicas a aplicar, na avaliação dos resultados da aprendizagem de adultos, na formação dos educadores, e na análise das medidas de impacto que permitam desenvolver e aprofundar boas práticas (Ireland & Spezia, 2014).

No que se refere à monitorização da implementação do Marco é necessário salientar o comprometimento não só de elaborar orientações metodológicas relativamente aos resultados de aprendizagens não formais e informais, de modo a permitir que estas sejam validadas e reconhecidas, mas também de redigir Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos com regularidade (Ireland & Spezia, 2014).

Em suma, a UNESCO e as CONFINTEA têm sido absolutamente determinantes na atual condição da educação de adultos nos Estados membros. No entanto, é possível concluir na análise dos seus documentos que os mecanismos de avaliação foram, desde a primeira CONFINTEA abordados de uma forma tímida, dando prioridade a uma estratégia de responsabilização dos Estados membros pela educação dos seus adultos, de modo a contrariar o analfabetismo que impedia ou limitava o desenvolvimento económico de uma sociedade que necessitava fazer face à globalização e às novas tecnologias.

Embora a primeira CONFINTEA esboce o rumo que a educação de adultos deveria tomar face à construção de programas e às matérias que aí deveriam constar, só a partir da recomendação de Nairobi, documento este resultante da terceira conferência, é que começa a emergir a necessidade de desenvolver e implementar um mecanismo de avaliação de aprendizagens inovador. Estavam criados os alicerces para aquilo que se viria a tornar o reconhecimento e validação de competências, aptidões e saberes informais e não-formais. É também com base neste documento que se começa a projetar a necessidade de certificar formalmente as aprendizagens não-formais e informais com certificados equivalentes ao ensino formal e que permitissem a continuação de estudos. Daqui começa a advir a premência de se criarem normas gerais que uniformizem a educação de adultos nos vários Estados membros (Ireland & Spezia, 2014).

No entanto, o recurso ao reconhecimento e validação dos saberes não-formais e informais não foi um processo fácil de implementar e, até mesmo, de conseguir reconhecimento consensual por parte dos participantes nas conferências, dos Estados membros e de uma sociedade que rejeitou inicialmente a educação popular (Ireland & Spezia, 2014).

A sexta conferência destaca-se das anteriores pela consolidação do valor atribuído às aprendizagens não-formais e informais e ao desenvolvimento de competências por parte do adulto com base nessas aprendizagens. As atenções voltam-se agora para a qualidade com que passariam a ser reconhecidas e validadas as competências adquiridas pelo adulto ao longo da vida. O conceito de qualidade é abrangente e contempla os conteúdos a ministrar, a metodologia a aplicar e os mecanismos de avaliação a implementar (Ireland & Spezia, 2014).

As conferências internacionais de educação de adultos também foram muito importantes na definição dos novos papéis que, quer professores, quer alunos, passariam a deter neste novo formato de educação – a educação de adultos. Enquanto a primeira conferência cataloga o professor de educação de adultos como conselheiro e orientador, a terceira conferência acrescenta-lhe ainda o papel de guia. Já o perfil do novo aluno só é introduzido na terceira conferência e ampliado na recomendação de Nairobi. Enquanto na terceira conferência é-lhe atribuído o papel de participante, na recomendação de Nairobi, assume o papel simultâneo de educando e educador, conferido pela partilha de saberes que viria a desenvolver com o conselheiro que o passaria a acompanhar na avaliação das suas aprendizagens não-formais e informais (Ireland & Spezia, 2014).

Embora Ireland (2014a) considere que a educação de adultos ainda permaneça "vítima da sua própria ambiguidade", não é possível ignorar o papel fundamental que esta educação tem assumido na reparação da desigualdade social e económica, na preparação de mão-de-obra qualificada para um mercado competitivo, bem como no encorajamento de uma "cultura de paz e de boa convivência". O autor, depois de considerar a evolução da educação de adultos, desde o seu ponto de partida até ao momento atual, defende que "o que se precisa agora [talvez] sejam formas mais criativas e diversas para avaliar os processos de avaliação que cobrem as modalidades formal, não formal e informal e, ao mesmo tempo, se estendem ao longo da vida" (p. 54).

Embora o termo balanço de competências ainda não tenha sido formalmente introduzido nas CONFINTEA, Ireland (2014a), ao apontar a necessidade criativa de avaliar os processos de avaliação, está a abrir essa porta e a apontar o caminho que as CONFINTEA devem agora traçar – o de garantir que o reconhecimento e validação de competências e aprendizagens não-formais e informais se subjugue ao conceito de qualidade que os GRALE têm vindo a desenvolver e ao qual retornaremos mais à frente.

1.2 A visitação socio-histórica do balanço de competências na educação de adultos

A intervenção da UNESCO, ao longo das várias décadas de CONFINTEA, deve ser considerada de muito mérito devido à exposição e tentativa de resolução da problemática do analfabetismo, através da sua insistência junto dos governos dos Estados membros para a criação de políticas nacionais e internacionais, bem como no que diz respeito à conceção e implementação de programas internacionais que superassem não só essa problemática, mas também fomentassem e empregabilidade e o desenvolvimento da economia.

Segundo Guimarães (2012), o conceito de interdependência desenvolvido em torno do alfabetismo, educação e formação de adultos, empregabilidade e desenvolvimento da economia "não é inocente, até porque esta articulação é efetuada num cenário económico complexo e crítico" (p. 81). Segundo esta autora, estamos perante a corresponsabilização dos indivíduos face ao seu destino, "em processos de autonomização responsável", que gera igualmente sentimentos de "culpa" face às "dificuldades em encontrar ou manter o trabalho […] em

resultado das (más) escolhas educativas e formativas efetuadas, da falta de formação ou da indisponibilidade para estar sempre a aprender".

Guimarães (2012) considera estarmos a assistir "à responsabilização dos indivíduos por opções (ou por falta delas)" e "a mudanças no envolvimento estatal na provisão do bem-estar" pessoal, educativo/formativo e profissional, como se pôde verificar, em Portugal, essencialmente, a partir de 1996 (pp. 81, 82).

Esta estratégia de transformar o analfabetismo, a falta de educação e formação profissional num problema social, político e económico para sensibilizar os governos dos vários países e forçá-los a agir acabaria por despoletar uma crise de identidade social.

Segundo Cavaco (2008), esta estratégia "responsável pela construção de um discurso com particular incidência no défice de conhecimentos e competências" originou "a estigmatização social das pessoas nestas condições e a progressiva desvalorização dos seus saberes e da sua cultura" (p. 67).

Para fazer face a esta marginalização dos saberes e da cultura dos adultos, começaram a surgir metodologias inovadoras que, em vez de se basearem na inaptidão do seu público-alvo em ler e escrever, passaram a centrar-se nas competências que o uso social da leitura e da escrita, por parte dos adultos recém-alfabetizados, permitiria desenvolver. Estas metodologias inovadoras vieram dar forma ao modelo social dialógico que Fernández, citado por Cavaco (2008), considera não ter o intuito de "compensar deficiências e satisfazer aprendizagens mínimas, mas estão assentes num projecto em que se quer desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um" (p. 63).

No âmbito destas metodologias inovadoras, deparamo-nos com o dispositivo de balanço de competências, passível de ser reconhecido como um legado do pragmatismo, humanismo e marxismo da educação de adultos. Não obstante, a conceitualização, formalização e institucionalização normativa deste dispositivo é procedente de França e provém da expressão francesa *Bilan de Competénces,* tendo sido introduzido no nosso país, em termos conceituais, no ano de 1994, por Imaginário (1998), através de *Um ensaio de Balanço de Competências em Portugal*, realizado "no âmbito de um Projecto Force contratualizado entre [a] Quartenaire Portugal, Recursos Humanos, S.A. e a Task Force Recursos Humanos, Educação, Formação e Juventude" (p. 5).

1.2.1 O legado do pragmatismo, humanismo e marxismo na educação de adultos

A educação de adultos, enquanto uma das principais prioridades da UNESCO, centrou-se, inicialmente, na alfabetização e educação básica de adultos para assumir, desde a terceira CONFINTEA, "a ideia nuclear" de "educação permanente", com o propósito de "criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender", despoletando "um movimento institucional, um projecto-institucional e, […] um discurso sobre a mudança social", cuja filosofia combina "uma análise marxista da história com uma visão humanista" (Finger & Asún, 2003, pp. 30, 31).

A conceção da educação permanente, pela UNESCO, visa responder "a quatro desafios societais": à continuidade cultural através da aprendizagem e do "*aprender a aprender*"; ao desenvolvimento acelerado da ciência e da tecnologia; à gerência da quantidade explosiva de informação; e ao controlo político dos avanços científicos e tecnológicos (Finger & Asún, 2003, p. 31).

Para responder a estes quatro desafios societais, a educação permanente emerge como "um meio para a humanização do desenvolvimento", em que "tanto as pessoas como as sociedades inteiras precisam de mais educação (cívica e política) que as capacitem a ser actores, em vez de vítimas da mudança do desenvolvimento" (Finger & Asún, 2003, p. 31).

Do ponto de vista político e ideológico, a educação permanente, segundo Finger e Asún (2003),

> é uma abordagem educacional não diretiva e não autoritária; a aprendizagem é uma actividade individual, daí a tónica no conteúdo, ritmo e metodologia individualizados; construir uma sociedade democrática exige uma educação democrática e participativa, eis por que é importante a aprendizagem em grupo na *educação permanente*; finalmente, a educação ao longo da vida tem de incluir experiências de vida e outras situações de aprendizagem que, de acordo com a *educação permanente*, devem ser reconhecidas e creditadas.
>
> O conceito-chave da educação permanente é a chamada 'sociedade da aprendizagem', mas note-se que isto não significa uma sociedade que aprende. É antes, uma sociedade de aprendentes individuais ao longo da vida. Por isso, é importante para uma sociedade da aprendizagem que todos os seus membros tenham direito à educação. Este direito tem de ser garantido e a aprendizagem tem de ser possível ao longo de todo o ciclo de vida. Nem há períodos da vida exclusivos nem conteúdos exclusivos. A mesma observação é válida em termos geográficos e institucionais, pois que também não há lugares exclusivos nem instituições exclusivas para a *educação permanente* (p. 33).

Finger e Asún (2003), não obstante o seu posicionamento crítico, sublinham que "a *educação permanente* foi, decididamente, o momento federador da educação de adultos", com um discurso vinculativo que primou pela coerência e com o qual educadores e educandos se identificaram, mas que se tripartiu num discurso pragmatista, humanista e marxista (p. 34).

Por conseguinte, no que respeita aos fundamentos intelectuais e teóricos, Finger e Asún (2003) consideram o pragmatismo americano como a base intelectual da educação de adultos e destacam o contributo da teoria da educação de John Dewey (1859-1952), para quem a educação deve garantir o acesso de todos os elementos da sociedade a oportunidades similares de ter experiências, de lhes atribuir significação e de aprender com elas, através da reflexão que se torna um processo cada vez mais complexo, uma vez que a reflexão vai sendo sempre modelada pelas experiências vivenciadas anteriormente (Finger & Asún, 2003).

Eduard Lindeman (1895-1953) perpetua a obra de Dewey através da sua introdução no campo da educação de adultos e entende-a como "uma espécie de cooperação não autoritária entre aprendentes, cujo principal objetivo é indagar o significado da aprendizagem", enquanto um "empreendimento nobre com valor intrínseco", que valoriza o "facto de as pessoas aprenderam e não o que aprendem" (Finger & Asún, 2003, pp. 42, 43).

Finger e Asún (2003) atribuem a estes autores pragmatistas a tradição da aprendizagem experiencial e do autodesenvolvimento pessoal, bem como a introdução de "alguns dos actuais conceitos-chave no campo da educação de adultos – 'aprendizagem do adulto' e 'reconhecimento de adquiridos'" (p. 43, 44), que viriam escorar a prática do balanço de competências, a nível internacional e, mais tarde, a nível nacional.

O discurso humanista da educação permanente é influenciado por Carl Rogers (1902-1987), para quem o ser humano é livre, único pelas suas experiências existenciais e ativo, na medida em que pode contribuir com o seu autodesenvolvimento para a sociedade que o acolhe, se esta lhe proporcionar as condições ideais para o seu crescimento e autorrealização (Finger & Asún, 2003). Malcolm Knowles (1913-1997) funde a tradição pragmatista com a humanista e destaca-se pelos conceitos-chave de "aprendizagem autodirigida", de "facilitação" e de "andragogia" (Finger & Asún, 2003, pp. 65, 66). Não obstante, é com Stephen Brookfield (1949 -) que "a aprendizagem autodirigida emerge como a própria essência da educação de adultos humanista" e operacionaliza-a, de forma a termos agora, "por exemplo, estruturas de aprendizagem autodirigida, centros de formação autodirigida, contratos de aprendizagem autodirigida, tipologias de rapidez de aprendizagem autodirigida e outros dispositivos" (Finger

& Asún, 2003, p. 69), de entre os quais podemos enumerar o dispositivo de balanço de competências e os centros congéneres.

O discurso marxista da educação permanente é influenciado proeminentemente pelo pensamento de Paulo Freire (1921-1997), que surge como "o pai intelectual de qualquer espécie de prática de educação de adultos emancipatória" e para quem "a educação ou reproduz desigualdade – e é como tal um instrumento de dominação – ou analisa criticamente as forças que perpetuam essas desigualdades e contribui para lutar contra elas – e, nesta qualidade, é um instrumento de emancipação e libertação" (Finger & Asún, 2003, pp. 73, 74). Segundo Finger e Asún (2003), a miscigenação da epistemologia com a política, enquanto aprendizagem para a libertação do opressor, na educação de adultos, representa, simultaneamente, o ponto mais forte e a maior fragilidade da teoria e da prática freiriana, visto o pensador não "esclarecer a ação concreta ou o resultado da práxis pedagógica", tornando-as, por isso, suscetíveis à instrumentalização e à sua integração no sistema de ensino regular (p. 80).

Finger e Asún (2003) consideram que tanto a abordagem conceptual pragmatista, como a humanista e a marxista compartilham a aspiração de "humanizar este processo de desenvolvimento, envolvendo as pessoas na construção dos seus caminhos" (p. 87) e conduzindo-nos ao reconhecimento, validação e certificação de competências, cujas metodologias assentam em metodologias biográficas, das quais importa destacar o balanço de competências, no âmbito da temática do presente trabalho de investigação.

1.2.2 O emergir do balanço de competências das políticas internacionais de educação de adultos

Imaginário (1998) identifica quatro grandes momentos históricos internacionais do balanço de competências, repartidos pelas décadas de cinquenta, sessenta e setenta.

A década de cinquenta, pós-Segunda Guerra Mundial, é reconhecida por Imaginário (1998) e por Pires (2002) como um momento crucial para a história do balanço de competências, uma vez que os militares da Força Aérea dos Estados Unidos e do Canadá conseguiram ver reconhecidas as suas aptidões profissionais, de modo a que a sua integração na vida civil fosse facilitada e credível, através de um mecanismo de avaliação baseado em competências "*competence-based education and training* (CBET)" (2002, p. 284).

Na década de sessenta, "a reestruturação da siderurgia em França" proporcionou que os operários franceses "detentores de numerosos saberes práticos" vissem as suas competências reconhecidas pelo Ministério de Educação de França (Imaginário, 1998, p. 11).

Na década de setenta, deu-se o movimento feminista *Retravailler*, em França, liderado por Évelyne Sullcrot, que lutou para que fossem reconhecidas competências a mulheres que nunca trabalharam, com base nos seus saberes práticos e que estes fossem identificados e relacionados com a profissão que desejavam exercer (Imaginário, 1998).

Ainda na década de setenta e em França, a Agência para o Emprego dos Quadros (*Agence Pour l'Emploi des Cadres*, APEC) entendeu que a valorização dos saberes dos seus profissionais e a atualização constante desses mesmos saberes constituíam meios de prevenção de desemprego (Imaginário, 1998).

O balanço de competências foi formalmente legislado em França pela Lei de 31 de dezembro de 1991, que instituiu o *Bilan de Competénces* como um método de avaliação das necessidades dos trabalhadores em matéria de formação profissional contínua e como instrumento ao serviço das empresas e dos trabalhadores. Esta lei prevê que a realização de um balanço de competências só pode ser realizado com o consentimento expresso do trabalhador e tem uma duração de três dias úteis seguidos ou interpolados, perfazendo um total de vinte e quatro horas, que devem ser remuneradas e consideradas como tempo efetivo de trabalho (Imaginário, 2001).

O balanço de competências realiza-se em centros especializados, denominados por Centros Interinstitucionais de Balanço de Competências (CIBC), cujas entidades promotoras podem ser organismos públicos ou privados (Imaginário, 2001).

Segundo Imaginário (2001), o balanço de competências, "enquanto dispositivo codificado, institucionalizado, legislado, abrangido por um quadro jurídico e normativo e, inclusive, dotado de uma rede de centros *ad hoc*, […] é, na UE, uma prática exclusivamente francesa" (p. 151). Não obstante, o mesmo autor refere que

> mesmo em França, a designação "balanço de competências" cobre, de facto, uma ampla diversidade de práticas, as quais, aliás, nem todas acolhem os dois termos da fórmula, isto é, umas designam-se, por exemplo, "balanço profissional", "balanço de posicionamento", "balanço-orientação", enquanto outras se nomeiam, […] por exemplo, "avaliação de competências", "valorização de competências", "reconhecimento de competências" […]. Como quer que seja, parece poder concluir-se, no que respeita à França, que o dispositivo de balanço de competências se encontra actuante em quatro domínios maiores: gestão previsional de empregos, formação profissional inicial de jovens e formação

> contínua de adultos, promoção da (re)inserção socioprofissional e identificação, avaliação e reconhecimento de aprendizagens não-formais e informais (p. 151).

Ainda segundo Imaginário (2001), o "desenvolvimento de práticas de algum modo assimiláveis às do balanço de competências à [prática] francesa nos restantes EM da EU" assume contornos, predominantemente, interligados "com a valorização – o reconhecimento (social), a validação e a certificação – das aprendizagens não-formais e informais, isto é, dos saberes, saberes-fazer e saberes-ser […], não circunscritos […] às áreas profissionais nem limitados aos tempos ou aos lugares quando ou onde foram adquiridos" (p. 154).

1.2.3 O emergir do balanço de competências das políticas nacionais de educação de adultos

A Educação de Adultos em Portugal surge no século XIX congregada, inicialmente, a movimentos associativos e, mais tarde, a movimentos de alfabetização implementados por políticas do poder central (Barbosa, 2004).

No que se refere aos movimentos associativos, Barbosa (2004) e Silvestre (2013) identificam "a institucionalização das Escolas Móveis", ainda no século XIX, que operavam "em regime intensivo, pós-laboral e de fim-de-semana". Os movimentos associativos procuravam munir-se "de todos os meios existentes na comunidade para propiciar a elevação do nível educativo das populações" (p. 157).

Segundo Silvestre (2013), em 1870, D. António Costa reforma a educação pública e leva a que as câmaras municipais promovam "cursos noturnos e dominicais para adultos" (p. 163).

A partir de 1933, na vigência do Estado Novo (1926-1974), com a dissolução de várias associações, a educação popular sofre restrições condicionadoras (Barbosa, 2004; Silvestre, 2013).

Só na década de 50, no período pós-guerra, é que o estado percebe a necessidade de investir no "capital humano" e na mão-de-obra especializada com competências de leitura, de escrita e de cálculo para promover o desenvolvimento económico e industrial.

A educação de adultos em Portugal começa a seguir a tendência internacional, divulgada pela UNESCO e já mencionada no ponto referente às CONFINTEA, isto é, é entendida apenas

como um passo de suma importância para a irradicação do analfabetismo (Barbosa, 2004, p. 158).

Com a estatística elevada de população analfabeta (40%), Portugal é visto internacionalmente como "um país muito subdesenvolvido" e, por isso mesmo, é "mal aceite no mercado internacional" (Silvestre, 2013, p. 164).

É, portanto, na década de 50 que o ministro Pires de Lima lança o Plano de Educação Popular através do Decreto-Lei n.º 38968/52, que passa a estabelecer o ensino primário como obrigatório e implementa uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, entre 1952 e 1953 (Barbosa, 2004).

Mais tarde, entre 1958 e 1959, surgem os Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos, coordenados por Veiga Macedo (Silvestre, 2013). Segundo Barbosa (2004), estes cursos, "organizados em sintonia com o modelo escolar de educação, visando o acesso ao ensino e a obtenção da respectiva certificação", propunham-se combater o analfabetismo e podiam funcionar em regime noturno ou diurno. Surge, já nesta época, o interesse político pela formação profissional, o que conduziu à legislação da obrigatoriedade das entidades patronais disponibilizarem instalações para o funcionamento de cursos para os seus assalariados (p. 157).

Em 1968, surge o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário que, para além de proporcionar o acesso a alunos com mais de dezoito anos, em regime pós-laboral, possibilitava a constituição de "planos de estudo próprios" e privilegiava uma educação de "segunda oportunidade". Nesta altura, a educação de adultos sai da exclusividade do Ministério da Educação e é alargada à responsabilidade de ministérios como o da justiça e o do exército (Barbosa, 2004, p. 159).

Em 1973, o sistema educativo português é reformado por Veiga Simão através da Lei n.º 5/73 que consagra "o direito à educação para todos os portugueses". Esta reforma "desenvolve-se sob o signo da democratização do ensino, do alargamento da escolaridade obrigatória e da criação de escolas secundárias pluridisciplinares e polivalentes" (Barbosa, 2004).

Segundo Barbosa (2004), este novo interesse pela educação de adultos não se restringe à alfabetização e visa, em simultâneo, "a elevação educacional do povo português" com especial enfoque na educação cultural e na formação profissional atualizada, através de um "processo que leva à aquisição dos conhecimentos e das competências elementares, necessárias à vida em sociedade", e que vai de encontro às orientações internacionais divulgadas pela UNESCO nas

CONFINTEA, ”já numa linha de educação permanente”, e que viria dar origem à Direção Geral de Educação Permanente (p. 160).

Segundo Silvestre (2013), a Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP), após a sua criação em 1971, em cumprimento do Decreto-Lei n.º 408/71, com o intuito de promover a alfabetização e criar bibliotecas populares, passou por inúmeras alterações de designação até atingir a designação atual de Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional.

Façamos aqui uma breve paragem para elencar as inúmeras reconversões pelas quais a instituição tuteladora da educação e formação de adultos tem passado. Assim, a DGEP, enquanto instituição pública de educação de adultos, viria a transformar-se em Direção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) através do Decreto-Lei n.º 534/79. Mais tarde, recebe nova designação e passa a chamar-se Direção-Geral de Extensão Educativa (DGEE). Em 1993, em cumprimento do Decreto-Lei n.º 133/93, passa “a ser tutelada pelo Departamento de Educação Básica/Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extraescolar (DEB/NEREE)”. Mais tarde, dá lugar à Agencia Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), em cumprimento do Decreto-Lei n.º 387/99. Já em 2002, passa a designar-se por Direção-Geral da Formação Vocacional (DGFV), em cumprimento do Decreto-Lei n.º 208/2002. Em 2007, recebe a nova designação de Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.), em cumprimento do Decreto-Lei n.º 276-C/2007 (Silvestre, 2013, p. 165). Em 2012, o Decreto-Lei n.º 36/2012 cria e aprova a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P (ANQEP) (Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de fevereiro).

Recuemos novamente ao contexto do 25 de abril. Barbosa (2004) identifica o seu período posterior como “uma época revolucionária em que se dá um incremento da educação de adultos, não só quantitativo, mas sobretudo qualitativo” e recorre a Melo e Lima para se referir às tentativas parcas e improdutivas dos governantes portugueses antes de 1974. Segundo Melo (1991, citado por Barbosa, 2004), “as vias de educação permanente e educação popular encontravam-se bloqueadas respectivamente, por um sistema de ensino conservador, escolástico e escolarizante, ‘infantilista’ e, por um regime político dogmático e repressivamente paternalista”. Lima (1988, citado por Barbosa, 2004) refere-se à educação de adultos como o “parente pobre do sistema educativo português” (p. 161).

Silvestre (2013) partilha a opinião de Barbosa e refere, de igual modo, que foi a partir do 25 de abril “que se começa a desenvolver uma mais ou menos promissora atividade de EFA” (p. 165).

Guimarães e Barros (2015) referem que, a partir do 25 de abril, a Direção-Geral de Educação Permanente procurou instituir "uma mudança radical no modo como se pensava a educação" com o intuito de promover a "justiça social, através de mudanças relevantes nas condições de vida das pessoas" (p. 392).

Em 1979, a Direção-Geral de Educação Permanente, em articulação com outros organismos e em cumprimento da Lei n.º 3/79, elabora o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (PNAEBA), com os objetivos principais de promover "o desenvolvimento cultural e educativo da população"; garantir "a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal, de adultos"; garantir que os adultos que assim o pretendessem tivessem "acesso à alfabetização e, progressivamente, aos vários graus da escolaridade obrigatória"; e garantir "a melhoria da qualidade pedagógica das acções de alfabetização e de educação de base dos adultos" (Barbosa, 2004, p. 164).

Segundo Barbosa (2004), o PNAEBA "procurou potenciar e conjugar […] iniciativas de caráter popular, promovidas por associações, comissões de moradores, colectividades desportivas e culturais e a acção do Estado criando, assim, um quadro de referência para o desenvolvimento posterior da educação de adultos, em Portugal". A autora acrescenta que "este plano estabelece os caminhos necessários para o desenvolvimento da educação de adultos", uma vez que ultrapassa "os domínios da leitura e do cálculo, considerando essencial o desenvolvimento da autonomia e da participação na vida comunitária dos indivíduos implicados no processo educativo". As práticas educativas passam agora a girar em torno das "situações concretas" do quotidiano, onde a comunidade é o "fulcro do 'aprender a aprender'. [E] As aprendizagens [já] não dependem só da escola" (p. 164). Assim, o PNAEBA vai ao encontro dos princípios orientadores da UNESCO e assume-se como "um instrumento de extraordinária relevância, qualidade e pertinência", tal como Dias (1996, citado por Barbosa, 2004), o entende (p. 164).

Segundo Silvestre (2013), o PNAEBA apresentava as condições necessárias para uma intervenção educativa assertiva junto dos adultos, para além de promover a alfabetização. O autor recorre a Alberto Melo e Ana Benavente para se referir àquilo que ambos consideravam ter-se transformado na "educação popular", que incentivava o indivíduo a assumir um papel ativo e reflexivo na sua própria educação. Assim, a "responsabilidade dos movimentos E(F)A" deixa de ser da exclusividade do estado e passa a ser, de igual modo, da responsabilidade da "sociedade civil". Enquanto o estado era responsável pelo suporte financeiro, legislativo,

logístico e pedagógico, a sociedade civil, ao criar associações de educação popular, passou a envolver "as populações interessadas" e a contemplar "os seus interesses e necessidades, os seus problemas, as suas experiências, as suas histórias de vida (Nóvoa e Finger, 1988) e os contextos locais". Silvestre (2013) salienta, ainda, "o facto de, há bastante tempo, se apontar a construção do saber a partir das Histórias de Vida de cada um" (pp. 166, 167).

O PNAEBA foi projetado para ser implementado no espaço temporal de 10 anos, dividido em dois momentos de cinco anos cada, com objetivos próprios que contemplavam inclusive a "criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos", como Lima et al. (1988, citados por Barbosa, 2004) referem. No entanto, este plano não fez jus às expectativas e não foi além dos primeiros cinco anos, tendo sido abandonado em 1985 (Silvestre, 2013). Segundo Barbosa (2004), o instituto não chegou a ser criado e o "peso da burocracia e da administração centralizada […] condicionaram a realização" deste projeto inovador. Como Santos Silva (1996, citado por Barbosa, 2004) refere, "a inércia da administração, o estatuto menor que nela tem a educação de adultos e a incipiência das pressões sociais no sentido da sua valorização política" levou a que este projeto não alcançasse o impacto social pretendido (p. 165).

Segundo Barbosa (2004), o estado volta a apostar "na educação de adultos de 'segunda oportunidade', conferindo-lhe prioritariamente as tarefas de colmatar o insucesso escolar dos jovens e de promover a educação profissional de caráter escolarizante", e contrariando "os princípios propostos para o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (p. 166).

O relatório da OCDE, realizado em 1984, com o intuito de preparar a Reforma do Sistema Educativo Português, vem confirmar, na opinião de Barbosa (2004) que, no setor da educação, "os programas privilegiam a teoria, em detrimento da prática" e "a educação é vista, não como condição e desenvolvimento integral, mas como 'trampolim', para ascender a uma nova condição social identificada com os valores burgueses", o que justifica "a falta de vontade política em investir em sectores como a educação de adultos", tal como "a dificuldade de transformação, de inovação e de mudança" (p. 167).

Em 1986, com a homologação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação de adultos em Portugal afasta-se dos princípios orientadores da UNESCO e, apesar de esta lei apontar "uma concepção dual de educação de adultos, escolar e extra-escolar" e contemplar "itinerários alternativos específicos" para as pessoas "que não cumpriram a escolarização na

fase etária própria", estes mesmos percursos centralizam-se apenas na "educação escolar de tipo regular", relegando a educação extra-escolar para segundo plano (p. 167). Deste modo, aposta-se na "vertente tecnocrática do crescimento e do progresso" em detrimento de uma educação de adultos que "permita fazer face aos desafios postos pelo desenvolvimento e pela democracia" (Barbosa, 2004, p. 170).

Em 1988, a educação de adultos em Portugal ganha novo fôlego com a publicação dos Documentos Preparatórios III – Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos (Barbosa, 2004). Segundo Barbosa (2004), os autores destes documentos, para além de caracterizarem a educação de adultos a nível nacional, "propõe[m] um conjunto de políticas inovadoras" e assinalam "uma evolução de pontos de vista e um amadurecimento das anteriores posições defendidas no PNAEBA" (p. 171). Estes documentos apresentam uma clareza de critérios e intenções, defendem a necessidade da descentralização e reiteram a necessidade de criar o Instituto Nacional de Educação de Adultos. Importa, ainda, realçar que este documento confere validade aos "saberes, experiências e competências adquiridas fora da escola" (p. 171). Ainda segundo a mesma autora, embora estes documentos apresentassem "propostas coerentes e de execução viável […] com uma filosofia de acção implícita e com enquadramento jurídico", a pouca vontade política conduz estas propostas à desvalorização, "reduzindo-as a 'letra morta', na Lei Quadro da Educação de Adultos" (p. 172).

Em 1991, é publicada a nova Lei Quadro para a Educação de Adultos em Portugal. Nesta lei a educação de adultos passa a ser entendida à luz da definição enunciada pela UNESCO, em 1979, dentro do conceito de educação permanente. Esta lei reitera a implementação da educação de adultos em torno do ensino recorrente e da educação extraescolar. Esta última continua a ser desvalorizada em detrimento do ensino recorrente incluído no ensino regular e conducente à certificação de um grau académico, coisa que continua a não se verificar na educação extraescolar (Barbosa, 2004).

Em 1993, é encomendado à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho um estudo "sobre problemas, objectivos e políticas de educação de adultos". Este estudo, de caráter comparativo a nível europeu, seria parte integrante do projeto internacional de investigação sob o título "O Futuro da Educação de Adultos na Europa". Segundo Lima e Oliveira (1995, citados por Barbosa, 2004), este estudo veio provar que as políticas e programas de educação de adultos, implementados até então a nível nacional, não eram suficientes para combater o "desemprego", a "pobreza", os "problemas relativos à saúde", uma vez que "a

educação de adultos não possui recursos nem reconhecimento social e político para tal" (p. 183). Estes autores, argumentam que é necessário combater a redução da educação de adultos à educação escolar e "propõem como forma de resolução do problema, o investimento noutras modalidades, públicos e áreas de educação não-formal, que tradicionalmente têm vindo a ser descuradas" (p. 184). Afirmam, ainda, que há um desfasamento significativo "entre aquilo que os 'especialistas em Educação de Adultos', […], consideram que o sector poderia representar e desenvolver e a situação actual na qual se encontra e as iniciativas que são promovidas". Acrescentam também que "a legislação que existe não é a mais adequada às necessidades do sector e a evolução mais recente tem levado à marginalização da Educação de Adultos no quadro das políticas sociais e educativas em geral" (p. 185).

Barbosa (2004) aprofunda esta linha de pensamento e conclui que "a sociedade civil portuguesa tem-se mostrado incapaz de gerar movimentos sociais fortes, que consigam pressionar o estado e permitam as mudanças sociais e educativas necessárias" (p. 184).

Em Portugal, a referência ao balanço de competências surge apenas em 1994, com um ensaio, coordenado por Luís Imaginário, "no âmbito de um Projecto Force contratualizado entre a Quartenaire Portugal, Recursos Humanos, S.A. e a Task Force Recursos Humanos, Educação, Formação e Juventude (p. 5).

No seu ensaio, Imaginário (1998), investiga o modelo francês, "descreve o ensaio do balanço de competências realizado em Portugal" e "discute a aplicabilidade do balanço de competências ao contexto nacional português" (p. 5).

Embora o projeto de Imaginário (1998) previsse a sua publicação, esta só se concretizou, em 1998, pela Direção-Geral do Emprego e da Formação Profissional, devido às alusões, cada vez mais frequentes, às práticas do balanço de competências.

Em 1995, Ana Benavente coordena e divulga o Estudo Nacional de Literacia – Estudo Preliminar, no qual aponta "três tipos de análise de literacia: "a literacia em prosa" que qualifica a leitura e a interpretação de textos escritos; "a literacia documental" que prevê a interpretação e aplicação de documentos oficiais; "a literacia quantitativa" que diz respeito às competências de cálculo. Este estudo conclui que "o conceito de literacia privilegia a aprendizagem escolar […] o que em nosso entender é demasiado redutor", uma vez que "os saberes práticos provenientes do quotidiano, saberes intuitivos e afectivos, fundamentais para a interacção entre os indivíduos" devem ser de igual modo potenciados (Barbosa, 2004, pp. 186, 187).

Em 1997, é realizado "um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos" em cumprimento do Despacho n.º 10 534/97. Este documento, sob o título *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos*, é publicado em 1998 e debruça-se sobre o estatuto "terceiro mundista" da educação de adultos em Portugal e "propõe que se inicie imediatamente uma reforma radical das estruturas, financiamento e métodos de educação de adultos" e se responsabilize o Estado, a nível central, regional e local, "para um esforço técnico e financeiro sólido, de modo a que, finalmente, a educação de adultos se torne num sistema coerente e possua uma rede pública geral acessível a todos" (Barbosa, 2004, pp. 188, 189).

Este documento pretende ir de encontro às orientações da UNESCO e da Comissão Europeia a favor de uma educação de adultos que promova e incentive a "sociedade do conhecimento" (Barbosa, 2004, p. 189) e recomenda o seguinte:

1. que se mantenha o ensino recorrente para a população mais jovem dentro das escolas;
2. que se crie "uma oferta diferenciada para a população adulta" através de Unidades Locais de Educação de Adultos (ULEA) (Barbosa, 2004, p. 192);
3. que se crie a Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEA) (Barbosa, 2004, p. 192);
4. que "todas as actividades, sejam elas relativas à recuperação escolar, ou à elevação do nível educativo das populações adultas, deverão possuir um carácter não escolar e as suas metodologias deverão ser adequadas às experiências e aos conhecimentos dos participantes" (Barbosa, 2004, p. 192);
5. que se crie uma Rede Nacional de Educação de Adultos (Barbosa, 2004, p. 192);
6. que se implemente "um esquema de balanço e validação de competências pessoais, profissionais e de aprendizagens diversas, através de uma Rede de Centros de Balanço de Competências Pessoais" (Barbosa, 2004, p. 192);
7. que se crie um "Estabelecimento-Rede, vocacionado para auxiliar as aprendizagens dos indivíduos adultos à distância, Tele Educação Universal de Adultos" (Barbosa, 2004, p. 193);
8. que se invista numa divulgação abrangente e eficaz, "a nível nacional , sobre a educação de adultos" (Barbosa, 2004, p. 193).

Barbosa (2004), face às recomendações deste documento estratégico, tece um conjunto de opiniões críticas das quais salientamos apenas duas - "a criação de dispositivos autónomos de reconhecimento e creditação" e "uso de metodologias próprias" –, uma vez que apenas estas

são objeto de estudo do presente trabalho de investigação. Deste modo, a autora considera de suma importância que se crie a Rede de Centros de Balanço de Competências Pessoais para a devida "valorização dos saberes de experiência […] dos indivíduos e da equiparação dos [seus] saberes teóricos com os saberes práticos no sentido da ligação imprescindível entre a teoria e a prática" e apraz-se pela consideração em se desenvolverem novas metodologias que favoreçam esse mesmo balanço (pp. 193, 194).

Em 1998, a Direção-Geral do Emprego e da Formação Profissional publica o projeto de Imaginário, depois de considerar aprofundar "as referências cada vez mais frequentes às práticas de balanço de competências e as interrogações que recentemente se têm levantado quanto à exequibilidade da sua operacionalização" (Imaginário, 1998, p. 5).

Segundo Imaginário (2001), a primeira menção formal ao conceito de balanço de competências surge com o seu ensaio precursor sobre o tema, baseado no "modelo francês" e realizado em território nacional, em 1994. Só posteriormente é que o balanço de competências passa a ser assumido como uma prática "enquadrada em organismos tão diversos como o eram a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos [ANEFA], o Instituto do Emprego e Formação Profissional [IEFP], […] e a Associação Nacional de Oficinas de Projectos (ANOP)" (Castro & Imaginário, 2011, p. 64).

Estes organismos públicos passaram a adotar este "modelo de intervenção", o balanço de competências, de formas distintas. Enquanto a ANEFA adota esta prática nos cursos de educação e formação de adultos (EFA) e, posteriormente, nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) (Castro & Imaginário, 2011, p. 64); o IEFP passa a adotar o balanço de competências no âmbito do Departamento de Certificação e no âmbito da Direção de Serviços de Informação e Orientação Profissional como uma "metodologia de intervenção". Nesta metodologia "coexistem duas utilizações, uma mais centrada na identificação, avaliação e reconhecimento de competências e qualificações não-formais e informais (de experiência, pessoal e profissional), outra que lhe acrescenta a validação e a certificação profissional". Neste contexto, a implementação do balanço de competências tem como público-alvo os indivíduos "desmunidos de qualificações profissionais formalmente reconhecidas". Por este motivo, "haverá (quase) sempre articulações entre intervenções de balanço de competências e de formação" (Imaginário, 2001, p. 122). Já a ANOP, segundo Castro e Imaginário (2011), passa a integrar o balanço de competências nas suas práticas associadas à implementação do modelo das Oficinas de Projecto, a partir de 1997.

Em suma, se a nível internacional, o balanço de competências está primeira e unicamente relacionado com a conferência e certificação de competências exclusivamente profissionais a indivíduos, sem discriminação de género, para desempenharem tarefas dentro de uma determinada profissão; a nível nacional o balanço de competências estende-se, desde muito cedo, à atribuição isolada ou simultânea de uma certificação escolar.

1.3 O conceito epistemológico de balanço de competências

O balanço de competências está bem implementado nas práticas internacionais, principalmente na prática francesa, de modo a promover a mobilização de saberes adquiridos no exercício de uma profissão. Já a nível nacional, segundo Gomes et al. (2006a), o balanço de competências consiste num mecanismo complexo que auxilia no reconhecimento, validação e certificação dos conhecimentos práticos dos adultos, adquiridos em contextos maioritariamente não formais e informais. Este mecanismo permite ainda perceber os reais interesses e motivações dos adultos no que se refere a potenciais "itinerários de formação complementar" que lhe permitam aprofundar os conhecimentos já adquiridos (p. 34).

Porém, não é possível compreender a verdadeira essência conceitual do balanço de competências, sem antes nos debruçarmos sobre a correlação e complementaridade de conceitos de *balanço* e de *competência* isoladamente.

1.3.1 A correlação e complementaridade dos conceitos de *balanço* e de *competência*

Como já referimos, o termo balanço de competências é procedente de França e traduzido literalmente a partir da expressão francesa *Bilan de Competénces* (Imaginário, 1998; 2001; Araújo, Coimbra, & Imaginário, 2005; Castro & Imaginário, 2011).

Segundo Imaginário (2001), o termo *balanço* na língua francesa tem uma aceção contabilística e voltada para o passado. Porém, "não parece que seja esse, todavia, o sentido exclusivo da palavra portuguesa balanço, a qual além da 'acepção contabilística', de facto 'passadista', compreende igualmente o sentido, dinâmico, de 'tomar balanço' e… para se 'lançar para a frente'" (p. 173).

O termo balanço pode ainda ser definido, no sentido lato, como um "movimento oscilatório" e, no sentido figurado, como "exame escrupuloso" (Costa & Melo, 1999, p. 204).

Já o termo competência, por sua vez, afigura-se intrincado pela sua abrangência. Reinbold et Breillot (1993, citados por Canário, 2013) referem que há mais de 120 definições diferentes recenseadas do conceito de competência.

Debrucemo-nos agora sobre o termo *competência* à luz da psicologia, da ergonomia, das ciências da educação/formação e da sociologia do trabalho, ou seja, à luz de diferentes disciplinas, antes de o entendermos dentro de um modelo de educação e formação baseado num exame de escrutínio de competências.

Pires (2002) atribui a Noam Chomsky a "introdução da noção de competência […] com um significado distinto de desempenho" (p. 228). No *campo da linguística*, para Chomsky (1971, citado por Pires, 2002), enquanto a competência é a "capacidade de um sujeito de produzir uma língua", o desempenho é "o uso efectivo da língua em situações concretas". Para Chomsky "a competência linguística é um sistema de regras interiorizadas pelo sujeito, que lhe dá a possibilidade de compreender e emitir no âmbito de uma língua uma infinidade de enunciados". Segundo o autor, esta capacidade não é visível, nem possível de aferir a partir de observação exterior. Já o desempenho, enquanto "utilização da linguagem", esse sim, "é observável [e visível], e actualiza a competência do sujeito numa situação de comunicação" (Chomsky, 1971, citado por Pires, 2002, p. 229).

No *campo da psicologia*, Pires (2002) define competência "como uma capacidade que não se pode manifestar na sua totalidade ou de forma clara no comportamento". Isto devido à possível existência de interferências aquando da aferição de desempenho ou devido a métodos de observação insuficientes que garantam a sua aferição correta (p. 230).

Ainda no âmbito da psicologia, Pires (2002) associa "três conceitos" à noção de competência: "capacidade"; "aptidão"; e "*skill*" (p. 230). Enquanto a capacidade se refere ao modo como o indivíduo realiza determinada função e é observável e mensurável através de mecanismos de avaliação formais, como por exemplo, testes, ou através de mecanismos de avaliação não formais e/ou informais; a aptidão depende de fatores hereditários e é "desenvolvida e actualizada em função das solicitações e exigências do meio exterior; a pessoa é um sistema aberto em interacção permanente com o seu meio" (p. 231). A aptidão pode ainda ser relacionada com "os aspectos cognitivos responsáveis pelo tratamento e aquisição de informação". Assim, "as aptidões são entendidas em termos de substractos das capacidades; o

desenvolvimento das aptidões, quer através da formação como da experiência, condicionam as capacidades do sujeito" (p. 232).

Enquanto a psicologia social não aborda a questão das competências de forma direta, a psicologia do trabalho, segundo Claude Levy-Leboyer (1996, citada por Pires, 2002), distingue as aptidões e os traços do indivíduo relativamente às competências que este vai adquirindo em contexto de trabalho. Enquanto "as aptidões e os traços de personalidade permitem caracterizar os indivíduos e explicam a variância dos seus comportamentos (na execução de tarefas específicas)"; as competências resultam da "utilização integrada das aptidões, dos traços de personalidade e também dos conhecimentos adquiridos, […] na realização de uma dada missão num contexto de trabalho" (p. 232). As competências e as aptidões desenvolvem-se em simultâneo. Por sua vez, Michael Erault (1994, citado por Pires, 2002) considera que o termo *skill* é "uma combinação entre conhecimentos práticos e capacidades" (p. 231). Já para Allan Bleakley (1994, citado por Pires, 2002), a definição de *skill* depende dos contextos envolventes. No contexto da formação profissional, o termo *skill* está relacionado com "discriminação", "distinção" e "decisão", cujos resultados são observados e avaliados. No âmbito da educação, o termo *skill* é mais vasto e abrange nove domínios da aprendizagem: "domínio psicomotor, domínio cognitivo, domínio afectivo e ético, domínio emotivo, domínio imaginativo, domínio perceptual e da atenção, domínio transpessoal, domínio da memória e domínio da intuição" (p. 231).

No âmbito da ergonomia, isto é, no âmbito dos saberes teóricos e saberes de ação no contexto de trabalho, Pires (2002) recorre a três autores – Montmollin, De Terssac e Leplat – para definir o termo competência. Maurice Montmollin (1998, citado por Pires, 2002) encara as competências como "conjuntos estabilizados de saberes e de saberes-fazer, de condutas-tipo, de procedimentos estandardizados, de tipos de raciocínio, que se podem utilizar sem novas aprendizagens". Montmollin distingue três elementos nas competências. O primeiro elemento refere-se aos "saberes teóricos […] que permitem compreender o funcionamento das coisas e que podem ser adquiridos na formação inicial de base"; o segundo elemento refere-se aos "saberes de acção, saberes-fazer que explicitam como fazer funcionar as coisas"; o terceiro elemento refere-se aos "metaconhecimentos, que permitem a gestão dos conhecimentos e que apenas são adquiridos através da experiência" (p. 237). Já Gilbert de Terssac (1998, citado por Pires, 2002) considera que as competências servem "para gerir a relação entre os conhecimentos e a acção", bem como "para gerir o contexto da acção" e "dar conta da

organização da acção", tal como "melhorar [não só] o potencial do indivíduo e em particular o retorno reflexivo sobre a acção, mas também os factores (especialmente organizacionais) que facilitam a melhoria do potencial" (p. 238). No que respeita à definição de competência por Jacques Leplat, Pires (2002) apresenta as duas abordagens do autor: a comportamentalista e a cognitivista. Enquanto no âmbito comportamentalista, as competências são "as tarefas que o sujeito sabe executar, explicitadas num contexto"; no âmbito cognitivista, a competência é "uma estratégia, um sistema de conhecimentos, que está na base da actividade" (p. 238). Pires (2002) conclui que à luz deste autor "a competência pode ser caracterizada a partir das qualidades investidas na acção – saberes, crenças, representações, motivações, culturas, estratégias de cooperação, etc. –, valorizando assim o aspecto individual das competências, em detrimento da tradicional abordagem dos saberes pelos postos de trabalho" (p. 238).

Pires (2002) prossegue o seu estudo multidisciplinar do conceito de competência e debruça-se sobre o *campo das ciências da educação*. Aqui destacaremos a definição que a autora atribui a Pierre Gillet (1991, 1998, citado por Pires, 2002) que, por sua vez, entende o termo competência "como uma trilogia de saberes, saberes-fazer e saberes-ser ou estar, afasta-se dos conceitos de aptidão e atitude e organiza-se num quadro conceptual próprio". Segundo Pires (2002), Gillet compreende a competência como "uma rede de conhecimentos" que se orientam "para a acção" com "uma finalidade operatória", que, por sua vez, "se operacionaliza em situação" (p. 241). Segundo a autora, Gillet reconhece duas vertentes ao conceito de competência: a primeira vertente "orientada para o interior do sujeito"; e a segunda vertente "a vertente praxeológica". Esta última vertente confere um valor formativo e de qualificação ao termo competência, que se assume como "um instrumento de concepção e de planificação da formação", passível de ser avaliado. Não importa só o "saber fazer", mais do que isso, importa, sim, o "saber para fazer". Esta abordagem praxeológica confere "uma significativa carga emancipatória" ao valor do conhecimento no desenvolvimento das competências, em detrimento do valor do desempenho (p. 242).

Ainda no *campo das ciências da educação*, Pires (2002) salienta a contribuição de Philipe Perrenoud no que se refere à definição de competência. Perrenoud (1997, citado por Pires, 2002) entende competência como "uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles"; e acrescenta que "a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos, com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma acção eficaz" (p. 242).

Pires (2002) continua a sua abordagem multidisciplinar à competência e, no *campo da sociologia do trabalho*, salienta o contributo dos autores Reinbold e Breillot que associam o conceito de competência ao conceito de qualificação, sublinhando, no entanto, que "a qualificação atribui às capacidades e conhecimentos profissionais um valor de troca no mercado de trabalho e legitima socialmente o seu estatuto e remuneração", uma vez que "classifica e hierarquiza os indivíduos" através da conferência de diplomas (pp. 243, 244). Marcelle Strootbants (1993, citada por Pires, 2002) considera que "a qualificação" como "um sistema de classificação hierarquizado e ordenado, quantificado" está a ser posto em causa e estamos perante "uma mudança de representações em que o ser competente" perde para o "ter um saber", isto é, ter um diploma (p. 245).

Pires (2002) conclui que a sociologia do trabalho tem vindo a centrar-se no estudo dos saberes, estabelecendo distinções entre si – "saberes informais e saberes formais saberes prescritos e saberes reais" – e tem levantado a problemática do "reconhecimento das competências pelos outros, e a questão da sua valorização" (p. 246). Para aprofundar esta problemática, a autora cita e destaca o contributo de Paradeise que "defende que a construção [e reconhecimento] das competências é um processo em que participam diferentes actores: as empresas […]; o Estado […]; [e] os trabalhadores, através da sua acção individual e colectiva" (p. 247).

Ainda à luz da sociologia do trabalho e com igual recurso às ciências da educação, Amorim, Cavaco, Faustino e Imaginário (1998) definem o termo competência através de uma "definição operacional" e consideram-na "um conjunto articulado e coerente de representações, de conhecimentos, de capacidades, de comportamentos mobilizáveis por um sujeito numa dada situação adaptado à resolução de um determinado problema concreto". Estes autores vão mais longe e associam o termo competência ao termo qualificação. Ambos os termos representam "capacidades adquiridas". Enquanto o termo qualificação nos remete para "estruturas de formação inicial e aí avaliadas, reconhecidas e certificadas por exames"; o termo competência remete-nos para aprendizagens não formais e informais "adquiridas no exterior dessas estruturas [de formação inicial] e, por isso, com bastante frequência, experimentam dificuldades de reconhecimento e de validação formais por parte delas" (p. 178).

Para não cairmos no "reducionismo da competência ao saber-fazer", devidamente explorado no ponto seguinte, Amorim, Cavaco, Faustino e Imaginário (1998) propõem que, no âmbito das "intervenções de balanço de competências", ou seja, no âmbito das operações

resultantes do tal exame escrupuloso, minucioso e consciencioso, se considere o termo competência como uma

> capacidade provada [do indivíduo] de realizar, em condições específicas e pormenorizadas, uma tarefa particular […] com inclusão, justamente, do conhecimento e da compreensão dos mecanismos subjacentes à capacidade de realização de determinadas tarefas num dado contexto, por um lado, e, ainda, da capacidade [do indivíduo] de transferir o conhecimento e a compreensão que lhes estão associados para a realização de novas tarefas e (eventualmente) em diferentes contextos, por outro lado (p. 179).

Estes autores privilegiam e identificam-se com "uma noção de competência que a define como um saber-agir socialmente reconhecido e uma noção de qualificação […] que pressupõe que o reconhecimento das competências faça apelo a um sistema de valores", pois no entender destes autores "qualificar significa atribuir valor… às competências" (p. 179).

Canário (2013), por sua vez, entende que a "aquisição de um conjunto de saberes, a interiorização de um conjunto de valores e o domínio de um conjunto de gestos técnicos, não constituem pré-requisitos susceptíveis de uma transferibilidade linear, determinando a acção profissional". Este autor acrescenta, ainda, que "os saberes anteriormente adquiridos constituem um *stock* de recursos que podem ser mobilizados segundo modalidades e configurações muito diversas". No entanto, ainda segundo este autor, "a sabedoria, prévia ao exercício profissional (ou seja, a qualificação), não [pode] ser um garante da competência" (p. 44).

Lise Demailly (1987, citada por Canário, 2013) distingue os conceitos de qualificação e de competência à luz das aprendizagens formais, não formais e informais. Enquanto a qualificação é a capacidade, certificada através de diplomas, de um indivíduo realizar determinada tarefa e assumir determinada função; já a competência é "um não sei quê através do qual a qualificação se torna eficiente e se actualiza numa situação de trabalho" (p. 44).

Canário (2013) entende que as competências, pelo seu caráter mobilizador, são intrínsecas ao indivíduo e revelam-se num determinado contexto, numa determinada ação. Este autor recorre a Morin para abordar as competências como "propriedades globais" que resultam da "reorganização e do acréscimo de complexidade do cérebro" (p. 45). Canário (2013) recorre ainda a outro autor, a Boterf, para evidenciar que a competência "não é um estado, nem um saber que se possui, nem um adquirido de formação" e justificar que este é o motivo pelo qual

as competências emergem no contexto profissional, pois são "o fruto de uma combinação nova obtida por confrontação com outros saber-fazer individuais postos em comum" (p. 45).

Pires (2002) refere que "a dinâmica do desenvolvimento de competências não pode ser apenas perspectivada a partir do contributo de um contexto específico, delimitado espacial ou temporalmente, pois ela ocorre no cruzamento e na interrelação entre os diversos contextos de vida da pessoa". Esta autora acrescenta, ainda, que "as competências desenvolvem-se de uma forma progressiva, contínua ou descontínua, ao longo do percurso de vida da pessoa". Deste modo, engloba não só as "situações não formais – nas empresas, sindicatos, comunidades, etc.", mas também as "situações informais – no quotidiano, na vida familiar, associativa, política, profissional, social, etc.", para além das "situações formais de educação/formação – na escola, nas universidades, nos organismos de formação, etc." (p. 267). Assim, as competências são duplamente perspetivadas como "um produto do processo de aprendizagem, num determinado momento de uma trajectória individual; e/ou como um processo de construção permanente, nunca finalizado nem finalizável". A autora estende este seu prisma aos processos de reconhecimento e validação de competências em vigor, e considera que as competências do adulto são não só "um resultado, passível de ser objectivado e avaliado", mas também "um processo inacabado, para o qual é necessário criar condições para a continuidade do seu desenvolvimento, nomeadamente no contexto da educação/formação" (p. 278).

Com o contributo dos vários autores e de cada uma das várias disciplinas – da linguística, da psicologia, da ergonomia, das ciências da educação/formação e da sociologia da educação –, perceba-se que o conceito de competência assume uma abrangência distinta que compila em si cada uma das definições exploradas nos parágrafos anteriores e que elevam o termo competência a um patamar transformador e globalizante. Se herda de Chomsky a capacidade do indivíduo interiorizar um conjunto de regras; se herda da psicologia a associação a termos como aptidão, capacidade e *skill*; se herda da ergonomia a capacidade de executar tarefas, pôr em prática saberes acumulados pela experiência, pela atividade prática; se herda das ciências da educação o saber-fazer, o saber-estar e o saber-ser; se herda da sociologia do trabalho a associação ao termo qualificação que reconhece competências como saberes, conhecimentos não formais e informais válidos, passíveis de serem reconhecidos e certificados; e se herda de Boterf a sua ocorrência no contexto profissional; estamos, portanto, perante um conceito de competência concertado entre as várias abordagens e que se tem vindo a completar *per se* ao

longo dos tempos, assumindo um caráter complexo e ímpar, cujo valor só é passível de ser compreendido e perscrutado à luz do balanço de competências.

1.3.2 O balanço de competências como dispositivo epistemológico ao serviço da educação e formação de adultos

O balanço de competências é, segundo Gomes et al. (2006a), "um dispositivo epistemológico com funções de diagnóstico e de avaliação das competências mobilizadas ou desenvolvidas com os adquiridos na vida de cada um" (p. 33).

Pires (2002) cataloga, de igual modo, o balanço de competências como um dispositivo ao serviço da formação continua que visa reconhecer as competências adquiridas pelo indivíduo informalmente e em várias situações de vida e contextos de existência. Esta autora cita Joras para realçar que o balanço de competências é um "processo" de reconhecimento e validação dessas competências adquiridas e não uma mera "constatação de realizações, experiências e desempenhos passados" (p. 399).

Amorim, Cavaco, Faustino e Imaginário (1998) consideram que qualquer momento de educação de adultos deve "sempre, iniciar-se pelo balanço de competências, observar, a seguir […] [,] princípios andragógicos e […] tomar em consideração necessidades de promoção da educabilidade cognitiva" (p. 169). Estes autores defendem que

> nas intervenções de balanço de competências, as competências a escrutinar abrangem todas as dimensões da existência, mas aí avultam, com alguma naturalidade, as competências resultantes do exercício de atividades profissionais, já que o trabalho, entre o tempo de preparação para o desempenho de papéis profissionais e o seu desempenho efectivo, ocupa cerca de um terço da existência individual e influencia decisivamente os restantes dois terços (desempenho de diferentes papéis em diversos contextos de vida) (p. 169).

Segundo Imaginário (1998), pouco a pouco, o balanço de competências, passou a "situar-se fora do sector profissional e a adoptar uma abordagem global". Assim, através do balanço de competências, o indivíduo passou a "fazer o ponto do seu passado profissional, do seu presente e de se situar relativamente a um projecto futuro" que requer "um bom conhecimento de si mesmo e do seu contexto socioeconómico". O balanço de competências passa a valorizar

o indivíduo, "porque toda a gente possui saberes práticos, saberes que efetivamente utiliza" no seu quotidiano (p. 13).

Levy-Leboyer (1993, citado por Pires, 2002), afirma que o balanço de competências agrega em si três abordagens inovadoras, no que se refere ao desenvolvimento profissional, uma vez que confere (1) autonomia e responsabilidade ao indivíduo para gerir o seu próprio percurso; atribui valor (2) à experiência e às aprendizagens informais e não formais; e recorre (3) à autoavaliação como mecanismo conducente de todo o processo.

Segundo Amorim, Cavaco, Faustino e Imaginário (1998), o balanço de competências para além de ser "uma aprendizagem personalizada do próprio sujeito em situação", permite que o indivíduo tome "conhecimento de si mesmo", bem como "do seu contexto socioeconómico e cultural". Estas interdependências "não se limitam a dimensões cognitivas porque compreendem saberes, saberes-fazer, saberes-ser", mas também não são espontâneas ou infundadas, porque auxiliam o indivíduo a progredir e a prosperar profissional e pessoalmente, isto é, a "saber tornar-se" (p. 178).

Estes autores associam o balanço de competências aos quatro pilares da educação que Delors et al. (2010) identificaram e expuseram no documento publicado pela UNESCO, em 1996, sob o título *Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Neste documento, a educação, para além de ser "um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos e do *savoir-faire*", é, acima de tudo, "um recurso privilegiado de construção da própria pessoa, além das relações entre indivíduos, grupos e nações" (p. 6).

Amorim, Cavaco, Faustino e Imaginário (1998) encaram o balanço de competências, como Delors et al. (2010) encararam e definiram a educação ao longo da vida, isto é, como um conceito abrangente, onde a pessoa passa a pertencer a uma sociedade que educa, que instrui, na qual o conhecimento e a aprendizagem dão forma aos quatro pilares da educação: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser". Nesta sociedade todos os momentos são oportunos "para aprender e desenvolver os talentos" (pp. 31, 32).

A educação assume-se como um todo, capaz de acionar "todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, [e] aptidão para comunicar-se". O indivíduo *instrui-se (aprende) a conhecer*, na medida em que amplia a sua cultura geral e, simultaneamente, aprofunda determinada competência física e/ou intelectual com o rigor que "as oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida" o estimulam e

consentem. O indivíduo *instrui-se* (*aprende) a fazer*, na medida em que enlaça uma qualificação profissional, cujas competências sociais e profissionais o tornam apto a enfrentar quaisquer situações, mudanças ou contextos. O indivíduo *instrui-se (aprende) a conviver* e reposiciona-se perante o outro quer na sua capacidade de compreensão e aceitação de valores, usos e costumes divergentes dos seus, quer na sua capacidade de superintender conflitos e eleger a paz. O indivíduo *instrui-se (aprende) a ser* autónomo, responsável pelo seu desenvolvimento pessoal, social e profissional (Delors & al., 2010, p. 31).

Estes quatro pilares da instrução/educação possibilitam que o indivíduo se relacione e se responsabilize pelo ato de aprender ao longo da vida de forma autónoma e exploratória e dele retire o proveito que as oportunidades ofertadas pela dita sociedade educativa lhe avalizam.

Silvestre (2013), por sua vez, aborda o ato de aprender e reconhece-lhe três domínios: o cognitivo, o afetivo e o operativo. Enquanto o domínio cognitivo implica a aquisição de conceitos e saberes, o domínio afetivo envolve a adaptação do adulto à comunidade onde está inserido. Já o domínio operativo implica a obtenção, aumento ou atualização de competências, qualificações técnicas e formas de atuar. Silvestre (2013), tal como Amorim, Cavaco, Faustino e Imaginário, associa intencionalmente estes domínios aos quatro pilares da educação ao longo da vida expostos nos parágrafos anteriores. No entanto, Silvestre (2013) atribui novas denominações a estes quatro pilares – saber; saber ser; saber estar, saber viver juntos; saber fazer, saber aprender a aprender, e saber aprender a desaprender. É possível concluir que o autor para além de minudenciar os quatro pilares, amplia a dimensão do aprender a conhecer, desdobrando-o em "saber aprender a aprender e saber aprender a desaprender" (p. 129). Se entendermos a educação ao longo da vida e o balanço de competências como ferramentas que nos permitem estar em constante atualização dos nossos conhecimentos e das nossas competências, temos de nos despir frequentemente dos conhecimentos prévios e substituí-los por conhecimentos reformulados e atualizados. Por isso mesmo, torna-se imperioso que o adulto também desenvolva a sua competência de aprender a desaprender a par com as restantes competências.

O balanço de competências representa "uma intervenção personalizada e complexa que procura articular de um modo coerente a esfera pessoal e a esfera socioeconómica e profissional", onde se destacam quer a "evidenciação dos respectivos pontos fortes e pontos fracos", quer a responsabilização do indivíduo. O balanço de competências pode ser

implementado de acordo com "três fases principais: [1] preliminar, [2] de investigação e [3] de conclusões" (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, pp. 170, 171).

Amorim, Cavaco, Faustino e Imaginário (1998), Imaginário (1998; 2001), Araújo, Coimbra e Imaginário (2005), Castro e Imaginário (2011) são unânimes a asseverar que, à luz da lei francesa de 31 de dezembro de 1991, as três fases desenvolvem-se da seguinte forma:

1. *na fase preliminar* deverá ser feito um levantamento sobre o adulto, uma análise da solicitação do balanço de competências e a contratualização da intervenção. Esta é uma "fase de acolhimento individualizado", durante a qual o indivíduo se familiariza com as características do processo e toma uma posição perante o mesmo. Desta fase deve resultar um contrato que vinque os direitos e deveres dos contraentes e que seja suscetível de reformulações que se entendam por necessárias nas restantes fases do processo (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 174);
2. *na fase de investigação* será feita a análise qualitativa das competências e aptidões pessoais e profissionais do adulto desenvolvidas ao longo da sua história de vida. Esta análise deverá ser realizada através de inquéritos e "instrumentos de análise psicológica" qualitativos aplicados por "profissionais do balanço de competências". Esta fase culminará com a criação de uma "carteira de competências" do indivíduo, onde constem "provas documentais e resultados da aplicação de variados instrumentos de análise", bem como "testemunhos de actividades realizadas pelo sujeito, apresentadas pelo próprio e/ou por organizações e instituições onde foram levadas a efeito" (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 175);
3. *na fase de conclusões* será feita uma súmula das competências identificadas nas fases anteriores do processo, bem como proposto e formalizado um projeto de formação profissional direcionado ao perfil do indivíduo. Esta fase permite "delinear e fundamentar projectos profissionais exequíveis no imediato", bem como "apoiar o sujeito a projectar-se para o futuro […] [e] a planear as acções a empreender para mudar o que deva ser mudado […] na sua vida profissional e pessoal" (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 177).

A educação ao longo da vida valoriza as diferentes fases de aprendizagem, articula as transições e diversifica os percursos individuais, permitindo que o indivíduo reúna não só competências básicas de leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas, mas

também competências de sobrevivência social, como por exemplo, conhecimento geral, aptidões, valores, atitudes (Delors & al., 2010).

Na educação ao longo da vida, todos os conhecimentos são válidos e transformam o indivíduo que os possui num indivíduo único, por este motivo, o balanço de competências assume, de igual modo, esta singularidade, uma vez que se caracteriza por um "percurso personalizado e complexo". Este percurso possibilita expor "o mais relevante no que diz respeito aos interesses, aos valores, às motivações e às qualificações das próprias pessoas", bem como "os aspectos relativos à tomada de decisão, à gestão de recursos humanos, à resolução de problemas face às oportunidades e ameaças do contexto socioeconómico envolvente (Castro & Imaginário, 2011, p. 66)

Castro e Imaginário (2011) ao cruzarem os conhecimentos indiscriminados das práticas nacionais das "instituições mais significativas" inferem que "o modelo do dispositivo de aplicação e desenvolvimento de um processo intencional e sistemático de BC" está organizado em quatro momentos, subdividindo de alguma forma as fases anteriormente explanadas:

> (a) Momento introdutório, fundamentalmente destinado a envolver os sujeitos nesta intervenção (que ainda não entrou na linguagem comum) e a promover os seus resultados; (b) momento inicial, suportado essencialmente na negociação das condições da intervenção e na definição dos papéis do sujeito de BC e do profissional; (c) momento intermédio, destinado a concretizar os objectivos negociados, através da exploração aprofundada de um conjunto de estratégias diferenciadas; (d) momento final, de negociação de projectos e de investimento do sujeito na sua concretização no futuro (p. 66).

Estes autores referem que as práticas do balanço de competências, embora visem a "promoção da empregabilidade de reconhecimento de competências, de implementação de novos modelos de formação" e sejam "centradas nos activos (empregados ou desempregados) pouco qualificados, escolar e profissionalmente", têm vindo a ser promovidas e privilegiadas mais pelas instituições do que pelos próprios indivíduos que deveriam assumir a "legítima aspiração de comandar o seu projecto de vida e de carreira". Atribuem, no entanto, esta situação ao desconhecimento que os indivíduos possuem em relação ao balanço de competências e às vantagens e implicações diretas e indiretas que o mesmo pode representar na vida pessoal e profissional de cada indivíduo, enquanto "acto singular e único" (pp. 66, 67).

Amorim, Cavaco, Faustino e Imaginário (1998), Imaginário (1998; 2001), Araújo, Coimbra e Imaginário (2005), Castro e Imaginário (2011) são unívocos a considerar os nove

"reducionismos associados à noção de competência" e aos quais o balanço de competências corre o risco de se circunscrever:

1. *"reducionismo normativista"*, despoletado por um "balanço-avaliação" de competências, através do qual se pretende medir, avaliar e quantificar as competências do indivíduo à luz de um "referencial explícito ou implícito" (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 171);
2. "*reducionismo de padronização*", desencadeado por um "balanço padronizado" que não analisa o pedido específico do indivíduo e é aplicado através de instrumentos padrão de forma indiscriminada a todos os indivíduos que a ele se queiram submeter, sem respeitar a individualidade de cada um e sem entender o indivíduo pela sua unicidade e pela singularidade das competências que foi adquirindo ao longo da sua vida pessoal, social e profissional (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 172);
3. "*reducionismo psicologista*", imposto por um "balanço psicológico" que se afasta do estudo das competências profissionais do indivíduo e se dedica ao "estudo aprofundado das motivações e dos 'centros de interesse' dos sujeitos", bem como ao "estudo da personalidade" do indivíduo (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 172);
4. "*reducionismo cognitivista* ou [de] *culto dos diplomas*", despoletado por um "balanço cognitivo ou escolar" realizado em torno dos conhecimentos e das competências cognitivas do adulto proporcionadoras de diplomas (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 172);
5. "*reducionismo tecnicista*" associado a um "balanço técnico" centrado na competência do "saber-fazer 'puramente' técnico" que desconsidera as competências "genéricas ou transversais ou motivações" (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 172);
6. "*reducionismo irrealista*" desencadeado por um "balanço irrealista" centrado "nos desejos dos sujeitos" e desprezando as suas competências de forma objetiva (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 172);
7. "*reducionismo praticista*" despoletado por um "balanço estritamente prático ou reduzido" que desconsidera os interesses dos adultos e foca-se apenas nas saídas profissionais e nas necessidades do mercado de trabalho (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, pp. 172, 173);

8. "*reducionismo assistencialista*" associado a um "balanço assistencial", que é dirigido pelo profissional do balanço de competências e no qual esse profissional assume o protagonismo que deveria ser da exclusividade do adulto que demonstra vontade em se submeter ao balanço de competências (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 173);
9. "*reducionismo estaticista*" provocado por um "balanço estático", durante o qual o profissional do balanço de competências assiste o adulto na realização de um levantamento das competências que este adquiriu no seu passado pessoal, social e profissional, mas não o consegue orientar a delinear um projeto de formação que auxilie o adulto na sua evolução profissional (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 173).

O balanço de competências assume-se como um mecanismo de avaliação, reconhecimento e legitimação de saberes e aptidões, desenvolvidos em qualquer momento da vida do adulto, e deve englobar um texto reflexivo de aprendizagens formais, não formais e informais, construído em torno da história de vida do adulto.

Pires (2002) sustenta, ainda, que "as lógicas de desenvolvimento de competências que fazem apelo à reflexão (antes, durante ou após a actividade) são as que consideramos mais adequadas e em conformidade com a problemática da aprendizagem dos adultos" (p. 279).

Pires (2002) defende ainda que "um balanço de qualidade implica sempre a adequação dos métodos e dos instrumentos aos diferentes casos e situações existentes" (p. 402) e refere que o balanço de competências pode ser implementado com recurso a várias estratégias e metodologias.

Segundo a autora, no que se refere às estratégias, o balanço pode ser realizado com base em entrevistas que afiram o compromisso do indivíduo para com o processo de reconhecimento; ou com base na narrativa autobiográfica que induz o indivíduo a recontar a sua história de vida (Pires, 2002).

Pires (2002) identifica quatro abordagens metodológicas distintas: abordagem relacional; abordagem diferencial; abordagem ergonómica; abordagem da imagem de si. Na abordagem relacional, o indivíduo é responsabilizado pelo seu processo de balanço de competências e pela sua carreira. Na abordagem diferencial, o profissional de balanço de competências, recorre a um conjunto de testes de modo a desocultar as competências adquiridas e a traçar a personalidade do indivíduo. A abordagem ergonómica é centrada essencialmente nas

competências adquiridas no contexto profissional. Por último, a abordagem da imagem de si possibilita que o indivíduo exponha a imagem que tem de si próprio (Pires, 2002).

Segundo Pires (2002), o balanço de competências deve ser realizado em torno de uma metodologia diversificada com a finalidade de auxiliar o indivíduo na autoavaliação e no reconhecimento das suas competências pessoais, profissionais e sociais. Os profissionais do balanço de competências, a quem Pires (2002) chama de "especialistas consultores", "devem recorrer aos métodos e instrumentos mais adequados para cada situação específica" e dos quais salientamos: o portefólio de competências, as histórias de vida, o *Europass*, "entrevistas, exames, testes, questionários, simulações, situações de grupo, metodologias activas" (p. 403).

Imaginário (1998), por sua vez, considera que o balanço de competências não se pode caracterizar por uma avaliação formal ao nível de um exame. Não há retenções ou reprovações no balanço de competências "porque toda a gente tem competências" (p. 14).

Amorim, Cavaco, Faustino e Imaginário (1998) insistem na importância de vincar bem o que o balanço de competências não é, não deve, nem pode ser. Deste modo, os autores asseveram que o balanço de competências "*não é* uma soma de avaliações ou de testes", "*não é* um conjunto de juízos sobre o nível escolar de um sujeito ou sobre as suas hipóteses de êxito na concretização de um projecto profissional, uma selecção ou uma simples inventariação de saberes e saberes-fazer", bem como "*não é* uma acção de 'assistência' a um sujeito com dificuldades de inserção pessoal e socioprofissional" (p. 170).

Araújo, Coimbra e Imaginário (2005) consideram que o balanço de competências é "um processo pessoal, voluntário e confidencial" com três objetivos bem definidos: (1) auxiliar o indivíduo no levantamento, análise e reconhecimento dos seus saberes, capacidades e aptidões; (2) promover projetos pessoais e profissionais; (3) construir um "Dossier/Portefólio pessoal", que garanta um processo de intervenção, validação e certificação bem-sucedido. Estes autores alertam, no entanto, que a construção deste dossiê corre o risco de se submeter ao reducionismo tecnicista se for desenvolvido em torno de um amontoado de "fichas de trabalho" (p. 2860).

Desconsiderando esse ou qualquer outro reducionismo, é possível inferir que o balanço de competências, enquanto um mecanismo de reconhecimento e validação de competências, traz vantagens não só para o indivíduo que se submete a ele, mas também para as instituições que o incluem nas suas metodologias. Imaginário (1998), quando se debruça sobre a análise da aplicabilidade do balanço de competências ao contexto nacional português, dá conta disso mesmo. No que se refere ao indivíduo é uma oportunidade deste, independentemente da sua

situação profissional, recuperar a "auto-estima e a autoconfiança – em geral profundamente afectadas por experiências escolares, profissionais, de vida, negativas anteriores" (p. 39), bem como "fazer a autoavaliação do seu itinerário profissional, pessoal e social, […] [e] delinear projectos para o futuro" (p. 37). Segundo Imaginário (1998), a realização do balanço de competências possibilita que o indivíduo receba orientação profissional a curto, médio ou longo prazo; cogite a possibilidade de enveredar por um percurso de formação; se responsabilize pelo seu desenvolvimento profissional; perscrute a sua capacidade profissional; reconheça os seus pontos fracos e os seus pontos fortes, atuais e /ou latentes; reflita sobre os seus interesses e os seus projetos profissionais; se posicione na empresa e defina uma trajetória profissional; e construa as etapas que o auxiliarão na sua ascensão profissional.

No que se refere às instituições que aplicam o balanço de competências como um mecanismo de aferição, reconhecimento e validação, Imaginário (1998) reconhece-lhes vantagens ao nível da qualidade das intervenções e da aptidão imediata com que conseguem distinguir entre os indivíduos que necessitam de formação e os que podem "dispensar acções de formação, porque, justamente, permite verificar que um sujeito já dispõe de competências mobilizáveis e efectivamente utilizáveis em contexto de trabalho sem recorrer a mais formação" (p. 37). Segundo Imaginário (1998), o balanço de competências possibilita a "identificação de uma carteira de competências (saberes, saberes-fazer, saberes-ser), actuais e actualizáveis, que por seu turno torna possível configurar formações à medida das necessidades dos indivíduos e dos exercícios profissionais" independentemente do reconhecimento formal das suas competências" (p. 39).

Ao nível do reconhecimento formal, isto é, da certificação, o balanço de competências pretende "fazer valer todas as competências de que os sujeitos sejam portadores", com "recurso a acções de formação, que eventualmente propiciarão a aquisição de um conjunto mais articulado e consistente de competências", com o intuito de adquirir uma "qualificação completa numa profissão" (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998, p. 180).

Imaginário (1998) reconhece ainda que a população portuguesa não possui "habilitações escolares e profissionais formais de nível suficientemente elevado". Assim, a implementação do balanço de competências, bem como o reconhecimento das "aprendizagens informais realizadas enquanto se desempenham os diversos papéis sociais, entre os quais o de trabalhador, em diferentes contextos de vida, entre os quais o de trabalho", devidamente articulados com a "formação contínua", proporcionarão ao indivíduo a "certificabilidade das

qualificações profissionais" e, acrescentamos nós, simultânea ou isoladamente escolares (como se veio a verificar através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) escolar de nível básico e de nível secundário), e, deste modo, elevar as habilitações escolares e profissionais da população ativa (p. 62).

Imaginário (1998; 2001) refere que Portugal carece de legislação nacional regulamentadora no âmbito do balanço de competências. Contudo, alerta para "a importância de acumular mais experiências de balanço de competências" e alega que "esse acumular de experiências […] deve preceder quaisquer formas de regulamentação do balanço de competências. Fazer de outro modo […] poderia concorrer para transformar as práticas do balanço de competências em meros procedimentos administrativos" (1998, p. 53). O autor considera precoce "codificar, institucionalizar, [e] legislar sobre práticas" de balanços de competências, uma vez que ainda não dispomos de uma "experiência quantitativa e qualitativa bastante e criteriosamente avaliada" (2001, p. 161).

Apesar de não estar legislado a nível nacional, o balanço de competências começa a ser adotado, a partir de 2001, como metodologia estruturante do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências a aplicar pelos então recém-criados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências estabelecido no quadro da política de educação de adultos (pp. 285-9).

No Roteiro Estruturante dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Leitão (2002) propõe que ao se implementar o balanço de competências se respeite três fases: (1) envolvimento inicial; (2) investigação/exploração; e (3) conclusão.

Segundo Leitão (2002), a prática do balanço de competências deve consistir numa "intervenção indutora da exploração e avaliação das competências [adquiridas ao longo da vida], capacidades e interesses dos adultos fundamentalmente motivadas pela procura e construção de (novos) projectos para a sua vida e carreira" (p. 18).

Na primeira fase, isto é, no envolvimento inicial, deve proceder-se ao acolhimento do adulto; à explanação dos objetivos do processo de RVCC; à auscultação das expectativas do adulto.

Na segunda fase, ou seja, durante a investigação/exploração, "os interesses e as competências dos adultos", bem como "os seus saberes […] adquiridos ao longo da vida"

devem ser identificados e interpretados "através da análise e reflexão sobre o seu percurso pessoal e profissional", à luz do "Referencial de Competências-Chave da ANEFA" (p. 31).

A terceira fase, isto é, a conclusão, é um momento de "aconselhamento e acompanhamento, essencial para que o sujeito considere as diferentes alternativas, tendo em vista a concretização do seu projecto pessoal e profissional" (p. 31). Nesta fase, o adulto pode formalizar o pedido de validação das competências identificadas, ou ser encaminhado para formações complementares.

Leitão (2002) refere ainda que cada uma destas etapas do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências está sujeita a "um conjunto de metodologias, estratégias e instrumentos", embora só mencione a metodologia de balanço de competências e o dossiê pessoal que o adulto deve construir durante o processo de reconhecimento (p. 31).

Segundo Gomes et al. (2006), o balanço de competências "constitui uma *demarché* de auto e hetero-avaliação que faz emergir uma representação de si revelada nas dimensões da vida pessoal, social e profissional de cada candidato" (p. 33). Assim, enveredar por um processo de balanço de competências pressupõe "um forte envolvimento dos implicados na construção e monitorização do seu desenvolvimento e um olhar sobre as experiências vividas". O indivíduo tem de "(re)dizê-las para se apropriar delas" através de um trabalho autónomo devidamente acompanhado por um "balanço-orientação" (p. 34). Gomes et al. (2006) para além de qualificarem este processo como "dinâmico", "progressivo", "introspectivo" e "reflexivo", consideram que os seus "momentos-chave de avaliação" resultam "de um diagnóstico que decorre da metodologia de histórias de vida, auto e hetero avaliação inicial e intermédia, apurando, por último, resultados observáveis nas competências" (p.47).

Assim, Gomes et al. (2006) adaptam as fases anteriormente avançadas por Imaginário (2001) e, posteriormente, por Leitão (2002), aliando o balanço pessoal e profissional a todos os instrumentos de avaliação e designam as fases do balanço de competências por "auto-avaliação inicial", "auto-avaliação" intermédia e "auto-avaliação final", com especial enfoque nos resultados da autoavaliação final, de forma a "estimular a vontade do aprender contínuo e a aquisição de saberes multicompetentes do adulto" (p. 35).

Tal como Imaginário (1998) e Leitão (2002), Gomes et al. (2006) reconhecem que a ambição do balanço de competências é nada mais do que o reconhecimento dos conhecimentos práticos, das capacidades e aptidões pessoais e profissionais e dos saberes aí implícitos, adquiridos nas experiências não formais e informais. Para estes últimos autores, o balanço de

competências evidencia "as interacções das competências em várias esferas da vida do ser humano: a) conceptual, b) de relacionamento e comportamento humano, c) das práticas concretas". Este mecanismo permite ainda perceber os reais interesses e motivações dos adultos, no que se refere a potenciais percursos de formação complementar que lhe permitam aprofundar os conhecimentos já adquiridos (Gomes, et al., p. 33).

Na prática nacional que nos interessa aprofundar – o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar –, o balanço de competências é referido como uma das metodologias de intervenção e faz parte de uma "proposta metodológica" a par com a "Abordagem (Auto)biográfica (AA)" e o "Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)". Esta metodologia de intervenção constitui uma "aposta na construção de instrumentos de trabalho que, de forma coerente e sistemática, ajudem em simultâneo o processo RVCC e o processo de formação de que aquele faz parte" (Gomes, et al., 2006a, p. 28).

Segundo Silvestre (2013), a abordagem autobiográfica deve ser feita através da metodologia de balanço de competências e com recurso a instrumentos de avaliação específicos que permitam ao adulto realizar "um trabalho que se quer autorresponsável e autónomo de arqueologia (simultaneamente estudo e instrumento de compreensão do passado)" (pp. 266, 267).

Silvestre (2013) considera que a abordagem autobiográfica deve ser "confrontada ou (entre)cruzada com o (contra)balanço de competências". Este autor refere-se a um "contrabalanço", devido à necessidade de haver uma confrontação entre as competências evidenciadas pelo adulto e as competências-chave do referencial de competências-chave, seja este de nível básico ou de nível secundário. O autor defende ainda que se deve valorizar "a utilização de instrumentos diversificados de avaliação, por meio dos quais o adulto evidencia as aprendizagens, saberes e competências efetuadas no passado, dando início à construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA)". Deste modo, o adulto reconhece-se no seu passado "para entender o [seu] presente e projetar o [seu] futuro" (p. 267).

Segundo Gomes et al. (2006a), a "lógica de Balanço de Competências" orienta-se "em torno de duas dimensões fundamentais: dimensão retrospectiva e dimensão prospectiva" (p. 47).

Estas dimensões, a retrospetiva e a prospetiva, foram inicialmente avançadas por Pires (2002). Esta autora considera que o balanço de competências é composto por dois momentos distintos: um primeiro momento que se caracteriza pela reflexão e "que visa promover o auto-

conhecimento, a avaliação de saberes e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos"; e um segundo momento "que serve de ligação com a etapa seguinte" e "que tem como finalidade a exploração de experiências de ligação ao meio envolvente, tais como a recolha de informação, experimentação e integração das aprendizagens" (pp. 489, 490).

Gomes et al. (2006a) apropriam-se da ideia avançada por Pires (2001) e entendem a dimensão retrospetiva como representativa do trabalho reflexivo realizado com o adulto para a extração assertiva das competências, dos saberes, dos conhecimentos e das aptidões adquiridas ao longo da vida. No seu entender, a dimensão prospetiva diz respeito ao "trabalho de reelaboração da experiência feito à luz de uma dada projecção – o projecto – finalidade com que o balanço de competências é feito" (2006a, p. 47).

Com a introdução da nova política nacional de educação de adultos, em 2012, assiste-se a uma nova mutação do balanço de competências, com uma definição cada vez mais demarcada do conceito inicial.

É possível ler na *Orientação ao Longo da Vida nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional – Guia Metodológico* a definição conceitual que a metodologia de balanço de competências passa a assumir. O balanço de competências,

> enquanto método de análise dos conhecimentos, capacidades, competências e outras características pessoais, é um processo dinâmico e participado que permite ao jovem ou ao adulto conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projeto de vida/carreira. É realizado com base em atividades de autoconhecimento, bem como de confronto da experiência pessoal e dos conhecimentos detidos com referenciais oficiais de competências, escolares e ou profissionais. Estas atividades que partem do indivíduo, ajudam-no a analisar o seu percurso passado e a preparar-se para a validação dos resultados da aprendizagem não formal e informal, mas também a situar-se no atual mundo do trabalho e a posicionar-se face aos seus projetos de presente e de futuro, projetos de qualificação e ou profissionais (ANQEP, 2014a, p. 37).

Nesta última década, conforme os tempos avançam e as políticas nacionais da educação e formação de adultos vão sendo criadas e implementadas, o balanço de competências vai-se circunscrevendo cada vez mais aos reducionismos apontados por Imaginário (1998; 2001), essencialmente aos reducionismos normativista e praticista, onde o balanço de competências é tratado como um *balanço avaliação* que mede e quantifica as competências do adulto à luz de um referencial com o intuito de o reconduzir ao mercado de trabalho.

Castro e Imaginário (2011) continuam a referir-se à "ausência de um suporte legislativo institucionalizado" e consideram que este facto não tem impedido "a emergência de diversas

práticas de BC, todas elas congruentes ao nível dos seus objectivos e da sua forma de organização, visando promover o investimento do próprio sujeito na construção de projectos pessoais e profissionais", embora acrescentem que é necessário "cristalizar um *modus operandi* para as práticas de BC em Portugal" (p. 67).

1.4 A rede nacional de centros de balanço de competências – dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

A criação da rede nacional de centros de balanço de competências foi proposta no documento *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos*, publicado em 1998 e realizado com o intuito de se conceberem estratégias que nos levassem à superação do estatuto "terceiro mundista" da educação de adultos em Portugal (Barbosa, 2004).

O *Programa de Acção S@ber +* foi criado como uma dessas estratégias que veio enriquecer a educação de adultos, não só pelo conjunto diverso de finalidades e objetivos que apresentou, mas também pelo novo conceito que atribuiu à educação de adultos, que deixou de se chamar assim e passou oficialmente a designar-se por educação e formação de adultos (Barros, 2016). Esse conjunto diverso de finalidades e objetivos apresentados no *Programa de Acção S@ber+* veio determinar as ações que a ANEFA passaria posteriormente a concretizar, "segundo três eixos de intervenção, designadamente: a motivação das pessoas adultas para a procura; a oferta adequada, flexível e diversificada de educação e formação, por parte das entidades formadoras; e a formação de agentes". No que diz respeito à formação de agentes assistimos ao investimento na formação dos "avaliadores de competências-chave" e dos "formadores" (Barros, 2013, pp. 64, 65).

A lei orgânica da ANEFA vinculou-se através do Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de setembro com o objetivo de "construir um sistema exclusivo de Educação e Formação de Adultos", sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade (Silvestre, 2013, p. 223).

Em 2001, a ANEFA prova a sua dinâmica ao conceber o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC) e ao constituir a rede

pública e privada de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) que passa a monitorizar (Silvestre, 2013).

Em 2006, a DGFV é reconvertida na Agência Nacional de Qualificação (ANQ) através do Decreto-lei n.º 213/2006 de 27 de outubro. A ANQ extingue a rede de CRVCC e cria a rede de Centros Novas Oportunidades (CNO), no âmbito da estratégia da Iniciativa Novas Oportunidades (Barros, 2016).

Em 2012, a ANQ, I.P. dá lugar à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) em cumprimento do Decreto-lei n.º 36/2012 de 15 de fevereiro. A ANQEP inicia a reestruturação da rede de CNO, substituindo-a pela rede de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), em 2013 (Barros, 2016).

A oferta da rede nacional de centros de balanço de competências privilegiou, desde os seus alicerces basilares, um público-alvo desfavorecido, isto é, os indivíduos que não possuíam "a escolaridade obrigatória correspondente ao seu grupo etário sem qualificação profissional e, prioritariamente, desempregados" (Araújo, Coimbra, & Imaginário, 2005, p. 2859)

1.4.1 Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

A primeira rede nacional de centros de balanço de competências surgiu na forma de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) que foram, numa fase experimental, implementados através de um projeto-piloto circunscrito a seis Centros de RVCC (Barros, 2016). Através deste projeto-piloto consolidou-se uma rede nacional de Centros de RVCC que foi rapidamente alargada, inicialmente, para 28 centros, um ano depois já contava com 42 e, no final de 2005, o país já usufruía de 98 Centros de RVCC (Lima, 2012).

Os Centros de RVCC podiam ser promovidos por diversas entidades acreditadas, das quais salientamos associações empresariais e instituições públicas, como por exemplo, escolas (Lima, 2012; Barros, 2016).

Com a criação dos Centros de RVCC, a ANEFA procurava uma resposta que possibilitasse melhorar os índices de qualificação escolar de Portugal e permitisse o seu reposicionamento nas taxas de escolarização na europa, avançadas pelo *Inquérito ao Emprego*, realizado em 2000 pelo Instituto Nacional de Estatística. Este inquérito "revelava que mais de

três milhões (64,2%), num universo de quase cinco milhões ativos, ainda não tinham atingido o 9.º ano de escolaridade (considerado, na altura, o limiar do ensino obrigatório)". Este inquérito revelava também que "8,9% da população ativa portuguesa não possuía qualquer nível de instrução, que 33,9% não tinha ido além dos quatro anos de escolaridade e que 21,4% havia ficado pelos seis anos" (Lima, 2012, p. 4).

A estratégia dos Centros de RVCC foi desenvolvida para valorizar a experiência pessoal e profissional dos adultos, bem como para melhorar as suas competências habilitacionais, cívicas e individuais (Barros, 2016).

Os Centros de RVCC, regulamentados pela Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro, permitiram, desde a sua origem, "uma certificação escolar de nível básico, 1, 2 e 3, equivalente, para todos os efeitos legais, aos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, e […] já previa a dupla certificação (escolar e profissional)", valorizando a "qualificação profissional e a sensibilização para uma educação e formação contínua, vocacionada para a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)" (Silvestre, 2013, pp. 225, 226).

Os Centros de RVCC, para além de possuírem um roteiro estruturante – sob o título *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante* –, estavam obrigados *à Carta de Qualidade* "que norteava a organização, o funcionamento, a gestão e balizava as suas atividades e a articulação em rede […], cabendo-lhes ainda a elaboração de um plano estratégico de intervenção". (Lima, 2012, p. 9).

Os Centros de RVCC estavam condicionados ao cumprimento de metas quantitativas, que, segundo Cavaco (2008), eram "condicionantes, desde logo, do tipo de trabalho a realizar, sobretudo, ao nível das orientações metodológicas e dos procedimentos" (p. 489).

A estrutura organizacional dos Centros de RVCC dependia de uma equipa técnica constituída por elementos permanentes e elementos não permanentes. A equipa técnica permanente era constituída por um diretor ou coordenador e por profissionais de RVCC. A equipa não permanente era constituída por formadores das várias áreas de competências-chave e por avaliadores externos. As funções do profissional de RVCC consistiam em informar, aconselhar e orientar o adulto na construção de um dossiê pessoal, com recurso à metodologia de balanço de competências. Os formadores eram responsáveis pelas formações complementares das suas áreas de competência-chave. O avaliador externo legitimava os processos de reconhecimento e validação de competências (Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro).

A estrutura organizacional dos Centros de RVCC estava assente em três grandes eixos de intervenção: o (1) eixo de reconhecimento de competências; o (2) eixo de validação de competências; e o (3) eixo de certificação de competências.

O eixo de reconhecimento previa "o aconselhamento e acompanhamento do adulto na elaboração do seu dossier pessoal e apresentação da sua candidatura ao processo de validação propriamente dito" (Leitão , 2002, p. 31).

O eixo de validação era o ato formal de validar o adulto com base no referencial de competências-chave e perante um júri de validação que analisava e avaliava o dossiê pessoal do adulto (Leitão, 2002).

O eixo de certificação estava "quase exclusivamente centrado […] [na] confirmação oficial e formal das competências e qualificação adquiridas por formação e/ou experiência, em princípio sancionadas após reconhecimento e validação" (Leitão, 2002, p. 33).

Os eixos de intervenção dos Centros de RVCC previam "ainda a oferta de serviços desde animação local, […] formação complementar e provedoria (serviço que deveria encaminhar e acompanhar o candidato para outras ofertas de educação e formação […] [exteriores ao centro de RVCC])" (Lima, 2012, p. 7). No seguimento da revisão bibliográfica, esmiuçaremos, mais à frente, a estruturação do processo de RVCC a realizar pelo adulto.

Os Centros de RVCC viriam a sofrer com "o curto interregno, que ocorreria entre 2002 e 2005, do ciclo de governação socialista, a que correspondeu o XV e XVI Governos constitucionais" de José Manuel Durão Barroso e Pedro Santana Lopes respetivamente (Barros, 2016, p. 75).

Segundo Silvestre (2013), a OCDE, ao se referir ao Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os Centros de RVCC na sua *Nota Síntese sobre Portugal*, destacou-os pelo seu caráter exemplar e original. Este "estado de graça" foi conturbado pelo contexto político da época e pelas eleições antecipadas de 2002, das quais resultou uma nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 208/02 de 17 de outubro, e que extinguiu a ANEFA, substituindo-a pela Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), sob a tutela do Ministério da Educação e do "recém-criado Ministério da Segurança Social e do Trabalho". Esta nova instituição faz sobressair o ensino vocacional e acaba por esbater aquilo que a educação e formação de adultos havia promovido até então (p. 227).

Segundo Barros (2016), estas "tendências de subordinação a lógicas vocacionalistas na governação educacional pluriescalar do setor da EFA" fez com que este setor perdesse "a autonomia e especificidade que tinha sido alcançada na esfera pública estatal" (p. 75).

1.4.2 Os Centros Novas Oportunidades

A segunda rede nacional de centros de balanço de competências surgiu em 2005 e assinalou o passo mais promissor e de projeção mundial a nível de educação e formação de adultos em Portugal – os Centros Novas Oportunidades inseridos no *eixo adultos* da Iniciativa Novas Oportunidades –, sob a alçada da Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ, I.P.), que veio substituir a DGFV, e que, embora sob a tutela dos mesmos ministérios, passou a deter "autonomia administrativa, financeira e pedagógica na prossecução das suas competências" (Silvestre, 2013, p. 229).

A ANQ assumiu como missão "a coordenação das políticas de educação e formação, assegurando a coerência e a pertinência da oferta formativa orientada pelo objectivo da dupla certificação, bem como a valorização dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências". Estes dispositivos passaram a ser entendidos como "pilares fundamentais da estratégia de qualificação da população portuguesa e de promoção da aprendizagem ao longo da vida protagonizadas, em particular, pela Iniciativa Novas Oportunidades" (Decreto-Lei n.º 276-C/2007 de 31 de Julho, p. 4902).

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) foi uma das "opções políticas e das prioridades do XVII Governo Constitucional", liderado por José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa, que pretendia "dar um novo impulso à educação de adultos" (Mendonça & Carneiro, 2009, p. 65). Esta iniciativa tornou-se no que Mendonça e Carneiro (2009) qualificaram como "indiscutivelmente, um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa" (p. 5).

Martins (2013) refere que "a grande finalidade da Iniciativa Novas Oportunidades é o reforço da educação e da qualificação da população portuguesa" no contexto da aprendizagem ao longo da vida e no âmbito das práticas europeias difundidas pela UNESCO nas suas CONFINTEA (p. 77).

Segundo Mendonça e Carneiro (2009) e Silvestre (2013), a Iniciativa Novas Oportunidades recuperou a filosofia da ANEFA e priorizou a peleja aos "défices de escolarização e de qualidade profissional", o "Plano Nacional de Emprego" e o "Plano Tecnológico" (Silvestre, 2013, p. 231).

Segundo Gomes et al. (2006b), Portugal continuava a ser um dos países europeus com "índices mais frágeis de qualificação e profissional da sua população adulta". Esta autora escreve, em 2006, que "cerca de 3.500.00 dos atuais ativos" tinham "um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000" tinham um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano". Segundo esta autora, "a população adulta mais jovem, cerca de 485.000 jovens adultos entre os 18 e os 24 anos (45% do total)" estavam, nesta época, "a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9.º ano" (p. 18).

Lima (2012) refere que Portugal, no quadro da União Europeia, "apresentava, à época, juntamente com Malta, as mais baixas taxas de diplomados com o ensino secundário, no segmento etário dos 20 aos 24 anos ficando-se pelos 50%, perante uma média da Europa dos 25 já acima dos 75%" (p. 10).

Como se pode ler no Decreto-Lei n.º396/2007, de 31 de dezembro, o objetivo principal desta iniciativa, bem como o do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) que o referido decreto regulamenta, era o de "promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população" portuguesa. Este Decreto-Lei, em cumprimento legal das diretrizes da UNESCO, instituía, ainda, como objetivos do SNQ "elevar a formação de base da população activa"; promover "oferta relevante de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho"; criar "oferta formativa diversificada, no contexto da promoção da aprendizagem ao longo da vida, geradora de qualificações baseadas em competências"; incentivar ao desenvolvimento das "competências necessárias" ao crescimento individual, "à promoção de coesão social e ao exercício dos direitos de cidadania"; "reforçar e consolidar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências"; permitir "comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional"; bem como, entre outros, "contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso às profissões […] com superação das discriminações de género" (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro, p. 9167).

Távora, Vaz e Coimbra (2012) consideram que a Iniciativa Novas Oportunidades veio "recolocar a Educação de Adultos na agenda das políticas educativas, e criar espaços de discussão e de debate públicos, esclarecer os sentidos da sua relevância na realização do direito à educação e à (re) valorização das (novas) aprendizagens de adultos" (p. 35).

A Iniciativa Novas Oportunidades estava estruturada em dois eixos: o *eixo jovens* e o *eixo adultos*. Cada eixo possuía objetivos e metas específicas a atingir até ao ano de 2010. No âmbito da temática do presente trabalho de investigação, abordaremos apenas o *eixo adultos*, que foi divulgado como "Uma nova Oportunidade para os adultos" e previa que a Rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências atingisse 500 Centros em 2010 (Lima, 2012, p. 12). Assim, passou-se de 13 Centros de RVCC, em 2001, para "a escala próxima das cinco centenas de CNO em 2010" (Canário, Alves, Cavaco, & Marques, 2012, p. 7).

Embora muitas vozes se tivessem erguido para qualificar esta iniciativa como audaciosa, inovadora e original, outras tantas ergueram-se para a reduzir a meras metas estatísticas, visto ter a pretensão de "qualificar 1 000 000 de ativos até 2010" (Silvestre, 2013, p. 230), com uma ambição anual "de 75.000 diplomas conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino básico e 125.000 conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino secundário (Lima, 2012, p. 12).

O *eixo adultos* previa ainda que se investisse numa "campanha alargada de informação e sensibilização, nos meios de comunicação social". Esta campanha tinha como objetivo "promover a valorização social do investimento em educação e formação de adultos, numa ótica de aprendizagem ao longo da vida e, em particular, do mecanismo de reconhecimento de competências como oportunidade de certificação e reforço de aprendizagens" (Lima, 2012, p. 12).

Os Centros Novas Oportunidades foram criados em cumprimento legal do Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro e vieram substituir os Centros de RVCC, assumindo um papel fulcral na qualificação dos adultos, sendo da sua competência exclusiva quer o encaminhamento para ofertas formativas, quer a dinamização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro).

A missão dos CNO demarca-se da missão dos Centros de RVCC por "assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível

básico ou secundário, adequada ao perfil e necessidades, no âmbito da área territorial de intervenção de cada Centro Novas Oportunidades" (Gomes & Simões, 2007, p. 10).

Os Centros Novas Oportunidades podiam ser promovidos por estabelecimentos de ensino ou por entidades idóneas reconhecidas e estavam obrigados à elaboração de um Plano Estratégico de Intervenção, cuja análise e aprovação era da competência da ANQ, e a respeitar a *Carta de Qualidade dos CNO,* publicada em 2007, pela ANQ, e que veio "disponibilizar a todos os Centros Novas Oportunidades" que constituíam "a Rede Nacional" um documento que promovesse "a qualidade dos processos de trabalho" e clarificasse "os respectivos indicadores de resultados". Deste modo, este documento procurava "apoiar os Centros Novas Oportunidades na resposta aos objectivos de política traçados no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, no quadro de uma actuação coerente a nível nacional". O referido documento está organizado segundo determinados "pilares estruturantes e […] [determinadas] orientações a cumprir por cada um dos Centros Novas Oportunidades, independentemente do seu enquadramento institucional e da sua contextualização local" (Gomes & Simões, 2007, p. 9).

A Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio veio regular o funcionamento e definir a estrutura do Centro Novas Oportunidades. Nesta portaria estava definida a constituição da equipa de cada CNO, que devia incluir um diretor, um coordenador, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, profissionais de reconhecimento, validação de competências (RVC), formadores das diferentes áreas e técnicos administrativos.

Importa salientar, no âmbito da temática do presente trabalho de investigação e de acordo com a legislação em análise, os papéis do técnico de diagnóstico e encaminhamento, do profissional de RVC e do formador.

Assim, o técnico de diagnóstico e encaminhamento tinha como função acolher o utente e realizar com ele um diagnóstico das suas competências, de modo a traçar o seu perfil para poder definir com assertividade a melhor resposta que mais se adequasse "à elevação do seu nível de qualificação, recorrendo para o efeito ao apoio dos profissionais de RVC, sempre que necessário" (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, pp. 2901, 2902).

O profissional de RVC tinha como função principal, entre outras, "acompanhar e apoiar os adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida" (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, pp. 2901, 2902).

O formador, por sua vez, tinha que articular com o profissional de RVC e "apoiar o processo de reconhecimento de competências desenvolvido pelo adulto, orientando a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens no âmbito das respectivas áreas de competência" (Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, pp. 2901, 2902).

A referida portaria define também que a intervenção do CNO estava obrigada a respeitar seis etapas: (1) acolhimento; (2) diagnóstico; (3) encaminhamento; (4) reconhecimento de competências; (5) validação de competências; e (6) certificação de competências. Estas etapas podem ser analisadas através do fluxograma que compõe o ANEXO I.

A etapa de acolhimento consistia no atendimento, inscrição e esclarecimento ao adulto sobre as soluções educativas e formativas ou de processo de RVCC, para as quais poderia ser encaminhado. Nesta etapa, procedia-se à calendarização de sessões individuais para o devido diagnóstico do adulto (Gomes & Simões, 2007).

Na etapa de diagnóstico/triagem, era desenvolvido, aprofundado e analisado o perfil do adulto com base nos dados recolhidos até então e com recurso à entrevista individual. Eram realizadas no mínimo duas sessões de diagnóstico por adulto, durante as quais se clarificava "as necessidades, interesses e expectativas do adulto […] para a definição da(s) melhor(es) 'soluções', no conjunto das ofertas de qualificações disponíveis no Centro e a nível local/regional" (Gomes & Simões, 2007, p. 13).

A etapa de encaminhamento permitia que o técnico de diagnóstico e encaminhamento e o adulto discutissem sobre o perfil deste e as várias ofertas de qualificação disponíveis a nível local e regional. O adulto poderia ser encaminhado ou para um processo de RVCC, no âmbito de atuação do CNO, ou para ofertas exteriores ao CNO, como por exemplo, "os Cursos Profissionais, os Cursos Tecnológicos, os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos do Ensino Secundário Recorrente, os Cursos de Educação e Formação de Adultos, […] percursos alternativos […] [de] dupla certificação (escolar e profissional)". A escolha que advém desta etapa não representava uma imposição, mas sim o resultado "de um processo de negociação entre as duas partes". Sempre que o adulto fosse encaminhado para ofertas exteriores ao CNO, era definido um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), no qual era indicado o percurso formativo a que o adulto poderia aceder e cuja monitorização era da responsabilidade do CNO (Gomes & Simões, 2007, pp. 13, 14).

As etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências eram desenvolvidas num CNO, através de um processo de RVCC a realizar pelo adulto e orientado

por um profissional de RVC e formadores das várias áreas de competências-chave que se muniam de pressupostos metodológicos que permitissem a evidenciação dos adquiridos experienciais do adulto ao longo da vida à luz de um referencial de competências-chave. Este conjunto de etapas, que descreveremos mais à frente, culminava com um momento de júri de certificação, júri este constituído pela equipa técnico-pedagógica e por um avaliador externo, que conferia uma certificação total ou parcial do candidato (Gomes & Simões, 2007).

Em 2009, na prossecução da qualidade e rigor técnico da etapa de certificação, a ANQ publicou o documento normativo da sessão de júri de certificação, sob o título *A sessão de júri de certificação: momentos, atores, instrumentos - roteiro metodológico*, que veio definir um conjunto de linhas orientadoras em torno dos momentos de preparação e de realização do júri, bem como na definição dos papéis dos atores envolvidos nesta sessão (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009).

Após a etapa de certificação, era definido um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) para cada adulto, "tenho em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC" (Gomes & Simões, 2007, p. 18).

1.4.3 Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

A criação da terceira rede nacional de centros de balanço de competências começou a ganhar forma com a eleição do XIX Governo constitucional, liderado por Pedro Passos Coelho, que veio extinguir os CNO e a ANQ, dando lugar a novas instituições com princípios orientadores mais centrados na vertente profissional, isto é, aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), anunciados com antecedência, mas que só seriam criados e regulados pela Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, bem como à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.), sob a tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência e em devida articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, através do Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de fevereiro.

A missão da ANQEP continuou a ser a de "coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências" (Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de fevereiro, p. 764).

A estrutura nuclear da ANQEP passa a integrar o Departamento de Gestão Integrada de Sistemas de Qualificação e o Departamento de Administração Geral. Enquanto ao primeiro compete, entre outras coisas, orientar "o ensino profissional, a formação profissional e o reconhecimento de conhecimentos e experiência escolares e profissionais adquiridos ao longo da vida", bem como "assegurar a gestão e a qualidade da rede nacional dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional"; ao segundo "compete assegurar a gestão dos recursos financeiros, dos recursos humanos, do património e dos sistemas tecnológicos da ANQEP" (Portaria n.º 294/2012 de 28 de setembro, pp. 5456, 5457).

Segundo Távora, Vaz e Coimbra (2012), assistíamos agora a uma "clara mudança de prioridades do governo relativamente à EFA, numa forte aposta no ensino profissional e numa explícita ocultação [inicial] de qualquer modalidade educativa formal especificamente dirigida a públicos adultos" (Távora, Vaz, & Coimbra, 2012, p. 35).

Embora a Portaria n.º 294/2012 de 28 de setembro faça menção aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, estes só foram devidamente criados e regulados pela Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, que veio extinguir os Centros Novas Oportunidades ainda em funcionamento até então.

Com a criação desta nova rede de centros de balanço de competências, os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, o governo pretende garantir "uma atuação mais rigorosa e exigente, designadamente nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências", bem como assegurar "estruturas de educação e formação [que] constituam uma garantia de qualidade ao nível das políticas de qualificação e de emprego e da aprendizagem ao longo da vida" (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 2), assumindo assim "o desafio de responder às necessidades de qualificação da população portuguesa, aliado à responsabilidade de as ajustar às prioridades, presentes e prospetivas, do mercado de emprego" (ANQEP, p. 5).

Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional estão obrigados à elaboração de um *Plano Estratégico de Intervenção* e de uma *Carta de Compromisso*, cuja análise e aprovação é da competência da ANQEP, não obstante a sua entidade promotora ser um estabelecimento de ensino ou uma entidade idónea reconhecida.

Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, "enquanto estruturas de educação e formação" e "enquanto interface com as demais estruturas do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ)", estão obrigados a respeitar os princípios orientadores constantes no

Guia de Referência para a Garantia da Qualidade nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, publicado em 2014, pela ANQEP, e que se constitui como "um instrumento de apoio ao trabalho da equipa de cada CQEP, tendo em conta as suas características específicas, tais como a natureza, o público-alvo, o contexto socioeconómico ou outras" (ANQEP, 2014d, p. 5).

Com o intuito de cumprir o Compromisso para o Crescimento, Competitividade e Emprego, assinado em janeiro de 2012, o governo cria também a medida Vida Ativa – Emprego Qualificado, através da Portaria n.º 203/2013 de 17 de junho. Esta portaria vem demonstrar o rumo que a política nacional de educação de adultos estava a assumir, isto é, vem corroborar o interesse governamental de conduzir a educação de adultos a uma esfera de qualificação profissional (Portaria n.º 203/2013 de 17 de junho).

Os públicos prioritários desta medida são os desempregados há mais de seis meses e/ou com habilitações inferiores ao 3.º ciclo do ensino básico. Pretende-se, portanto, dar formação aos desempregados, acelerar e potenciar a sua contratação, auxiliando-os na procura de emprego e promovendo o seu regresso célere à "vida ativa" (Portaria n.º 203/2013 de 17 de junho).

A medida Vida Ativa procura "reforçar a qualidade, a eficácia e a agilidade das respostas no âmbito das medidas ativas de emprego, particularmente no que respeita à qualificação profissional". Esta medida vem implementar, entre outros percursos de formação, os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências formais, não formais e informais adquiridas pelo adulto ao longo da vida, apenas "nas vertentes profissional ou de dupla certificação". Segundo a sua portaria regulamentar, este percurso só deve ser considerado se se provar que é o mais ajustado ao perfil do desempregado e, nesse caso, deve encaminhar-se o indivíduo para um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (Portaria n.º 203/2013 de 17 de junho, p. 3351).

A implementação da nova política nacional de educação de adultos, baseada na vertente profissional e de dupla certificação do processo de RVCC e nos sistemas e práticas de orientação profissional ao longo da vida, a dinamizar nos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, ganha vigor através da publicação, pela ANQEP, do documento norteador *Orientação ao Longo da Vida nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional – Guia Metodológico*, publicado no seguimento da Portaria 135-A/2013 de 28 de março.

Este guia metodológico vem minudenciar a organização estrutural dos CQEP e apoiar as funções da nova figura dos CQEP, isto é, do técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (ANQEP, 2014a).

A equipa do CQEP passa a ser constituída por um coordenador e por técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências (técnicos de ORVC). A equipa pode ser complementada por formadores ou professores externos ao CQEP (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março).

O técnico de ORVC passa agora a ser responsável pelas etapas de acolhimento, diagnóstico, orientação e encaminhamento, bem como pelas etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências e posterior monitorização (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março).

As figuras do técnico de diagnóstico e encaminhamento e do profissional de RVC dos CNO desaparecem e dão lugar a esta figura nova do técnico de ORVC que assume as responsabilidades que antes eram compartilhadas em equipa (Guimarães & Barros, 2015).

O artigo 14.º da Portaria n.º 135-A/2013 e o *Guia de Referência para a Garantia da Qualidade nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional* estipulam que a intervenção dos CQEP deve obedecer a várias etapas de intervenção. A primeira etapa de intervenção diz respeito à recolha, validação, sistematização e divulgação da informação e "assume um caráter transversal na atividade do CQEP, nomeadamente no âmbito do acolhimento, do diagnóstico, da informação e orientação e do encaminhamento dos jovens e adultos", que constituem as etapas seguintes (ANQEP, 2014d, p. 23). Posteriormente ao encaminhamento, caso o adulto seja encaminhado para o desenvolvimento de um processo de RVCC, este obedece às etapas de reconhecimento e validação de competências e de certificação de competências. Sempre que se verifique o encaminhamento ou certificação do adulto, dá-se início à etapa de intervenção referente à monitorização (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março; ANQEP, 2014d).

Sob a perspetiva de Gonçalo Xufre Silva (2014), presidente do conselho diretivo da ANQEP, o trabalho a desenvolver pelos CQEP, no âmbito da "recolha, validação, sistematização e divulgação da informação", "acolhimento", "diagnóstico", "informação e orientação", "encaminhamento" e "monitorização dos percursos de qualificação", permite auxiliar "os jovens e adultos a compreenderem, a envolverem-se e a responsabilizarem-se pelos

seus projetos de vida e de carreira, mantendo uma perceção positiva da sua identidade, independentemente dos papéis que venham a assumir ao longo das suas vidas" (p. 1).

Deste modo, a *Orientação ao Longo da Vida nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional – Guia Metodológico*, publicada pela ANQEP, em fevereiro de 2014, determina que as etapas de intervenção de diagnóstico e de informação e orientação operem no indivíduo a capacidade de "desenvolver o autoconceito"; "interagir eficazmente"; "gerir informação"; "gerir a mudança"; "decidir"; e "aceder a percursos qualificantes e preparar a integração ou transição para o mundo do trabalho". Estes objetivos baseiam-se na "Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom" e conduzem o indivíduo a quatro níveis de realização: (1) à exploração, através do conhecimento, da compreensão e da recetividade; (2) à análise, através da capacidade de análise, de síntese e de resposta; (3) à ação, através da aplicação e valorização; e (4) à avaliação, através da resposta e internalização de valores (ANQEP, 2014a, pp. 11-14).

Sendo estas etapas da responsabilidade do técnico de ORVC, cabe a este garantir qualidade exímia no processo de orientação e reger-se por normas de ética profissional, "nomeadamente as estabelecidas pela Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional (AIOSP), em Estocolmo, Suécia, em 8 de agosto de 1995" (ANQEP, 2014a, p. 16).

O processo de orientação baseia-se num "Projeto Individual de Carreira" e é materializado num "Portefólio de Desenvolvimento Vocacional", que compila os "documentos e resultados de atividades de orientação", e do qual resulta um "Plano Individual de Encaminhamento" que pode conduzir o adulto a uma oferta de educação ou de educação e formação profissional, ou a um processo de RVCC, que tanto pode ser desenvolvido na vertente escolar, como nas vertentes profissional ou de dupla certificação (ANQEP, 2014a, p. 17). Independentemente do percurso do adulto após o encaminhamento, é de realçar que compete ainda ao técnico de ORVC a devida monitorização da trajetória do adulto até à conclusão de um percurso de qualificação ou até à sua inserção no mercado de trabalho.

Ainda no âmbito das etapas de intervenção dos CQEP, no caso de o técnico de ORVC verificar uma riqueza de adquiridos experienciais justificativos de um encaminhamento para o processo de RVCC, o adulto inicia os processos de reconhecimento e validação, durante os quais constrói o seu portefólio e realiza o seu balanço de competências, sob a orientação do técnico de ORVC e dos formadores, ancorado ao referencial de competências-chave para o nível de certificação pretendido. A construção do portefólio e, concomitantemente, o balanço

de competências realizados pelo adulto culminam com a autoavaliação e heteroavaliação, que são pontuadas de forma independente e por área de competências-chave. Após este momento de avaliação, o adulto reúne condições para iniciar o processo de certificação, durante o qual é obrigado a demonstrar as suas competências em momento de provas de certificação às várias áreas de competências-chave, que serão corrigidas e pontuadas em situação de júri de certificação, do qual resultará a certificação parcial ou total do candidato (ANQEP, 2014a; ANQEP, 2014d).

Assim, segundo o artigo 12.º da Portaria n.º 135-A/2013, de entre as várias responsabilidades e funções que o técnico de ORVC passa a assumir, e que já fomos referindo, cabe-nos sublinhar agora as referentes ao desenvolvimento do processo de RVCC, para a boa contextualização do presente trabalho de investigação. Uma dessas funções é a que diz respeito à informação que o técnico de ORVC deve prestar ao adulto relativamente à metodologia do processo de RVCC, bem como às técnicas e aos instrumentos a aplicar no desenvolvimento do mesmo. A outra função é a de "acompanhar os adultos ao longo do processo de RVCC, através da dinamização das sessões de reconhecimento, do apoio na construção do portefólio e da aplicação de instrumentos de avaliação específicos, em articulação com os formadores e ou professores" (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 5).

Por sua vez, os formadores e professores externos, das entidades promotoras ou das entidades formadoras que estabeleçam parceria com o CQEP, devem cooperar com o técnico de ORVC no desenvolvimento do processo de RVCC e "na respetiva área de intervenção", através da aplicação de instrumentos de reconhecimento e validação de competências, que apoiem os adultos na elaboração do seu portefólio. Os formadores e professores devem ainda fazer chegar ao júri de certificação informação relativa aos processos dos adultos que acompanharam, bem como assumir "a função de avaliador, no âmbito do júri de certificação, designadamente nas provas de […] demonstração de competências-chave, relativas às qualificações visadas pelos adultos que desenvolveram processos de RVCC acompanhados por outros formadores". Por fim, compete-lhes ainda cooperar com o técnico de ORVC no registo rigoroso no SIGO de todos os dados relativos às atividades por si realizadas e na definição de uma oferta formativa adequada ao adulto, caso este não consiga obter uma certificação total (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 6).

De salientar que o artigo 25.º da Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março prevê que o candidato frequente ações de formação até 50 horas, sempre que, no decurso do processo de

RVCC, sejam detetadas lacunas de formação de base. Estas ações serão asseguradas por formadores e professores da entidade promotora ou por entidades com quem o CQEP tenha estabelecido parcerias.

Ocupar-nos-emos com mais detalhe do processo de RVCC escolar e da respetiva avaliação no ponto seguinte deste trabalho de investigação científica. Para a boa contextualização da temática da nossa investigação, importa sublinhar que o presente trabalho versa apenas sobre o processo de RVCC escolar, pelo que não nos referiremos ao processo de RVCC de dupla certificação.

1.5 A estruturação do processo de RVCC e os seus mecanismos de avaliação

O reconhecimento, validação e certificação de competências parte da pressuposição de "que se aprende fora da escola, através de modalidades de educação não formal e informal, e que estas aprendizagens têm tanto valor como as realizadas no contexto escolar apesar de serem menos formais" (Cavaco, 2007, p. 134).

Deste modo, o "património pessoal" do indivíduo é alargado a partir das suas aprendizagens formais em simultaneidade de significância com as suas aprendizagens informais e não formais. Enquanto as aprendizagens formais ocorrem "em instituições de ensino e formação e conduz[em] a diplomas e qualificações pelos sistemas de educação e formação"; as aprendizagens não formais decorrem "em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz[em], necessariamente, a certificados formais". Estas aprendizagens podem "ocorrer no local de trabalho, através de actividades de organizações ou de grupos da sociedade civil e em organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto…)". Já as aprendizagens informais são as que decorrem "da vivência do quotidiano. Este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional, podendo não ser imediatamente reconhecida, pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e/ou aquisição de novas competências" (Leitão, 2002, p. 9).

A rede de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, "a partir da qual se promove[u] o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA", através da Portaria n.º 1082-A/2001 de

5 de setembro, possibilitou que o adulto pudesse ver reconhecidos, validados e certificados os seus adquiridos experienciais representativos das aprendizagens não formais e informais ao longo da vida em três momentos de processo distintos, ou seja, através de um processo de reconhecimento, através de um processo de validação e, por fim, através de um processo de certificação. Estes três processos decorriam nos respetivos eixos de intervenção dos Centros de RVCC e assumiram, desde logo, a designação ecuménica de processo de RVCC (Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro, pp. 5774-(2)).

O artigo 6.º da Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro, bem como os restantes documentos norteadores dos Centros de RVCC, definiu que a metodologia a implementar no processo de reconhecimento de competências deveria ser assente "numa lógica de balanço de competências", utilizando para o efeito uma diversidade de instrumentos" que auxiliassem o adulto na "reflexão e avaliação das suas experiências de vida e profissional" (Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro, p. 5774(3)).

Esta lógica de balanço de competências, como já referimos, foi introduzida, em Portugal, por Imaginário (1998), através do seu ensaio prógono ancorado na prática francesa. Esta lógica de balanço de competências era agora assumida "como uma metodologia estruturante" (Cavaco, 2008, p. 489), cujo recurso passou a ser fulcral para o bom desenrolar do processo de reconhecimento de competências, durante o qual, sob orientação do profissional de RVCC, os adultos identificavam, expunham e refletiam sobre as competências adquiridas ao longo da vida (Leitão, 2002).

Assim, no processo de reconhecimento, a metodologia de balanço de competências consistia numa "intervenção indutora da exploração e avaliação [identificacional] das competências [adquiridas ao longo da vida], capacidades e interesses dos adultos fundamentalmente motivados pela procura e construção de (novos) projectos para a sua vida e carreira" (Leitão, 2002, p. 18).

Esta metodologia estrutural era implementada no âmbito do eixo de intervenção de reconhecimento e em três fases, similares às avançadas anteriormente por Imaginário (1998; 2001). Leitão (2002), no documento norteador *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*, atribuiu-lhes a designação de (1) envolvimento inicial; (2) investigação/exploração; e (3) conclusão.

Na primeira fase, isto é, no envolvimento inicial, procedia-se ao acolhimento do adulto, à explanação dos objetivos do processo de RVCC e à auscultação das expectativas do adulto (Leitão, 2002).

Na segunda fase, ou seja, durante a investigação/exploração, o adulto construía um dossiê pessoal, sob orientação do profissional de RVCC e dos formadores das áreas de competências-chave (Leitão, 2002; Lima, 2012). Neste dossiê, o adulto identificava, registava e interpretava os seus interesses, os seus saberes e os seus adquiridos experienciais ao longo da vida. (Leitão, 2002, p. 31).

A terceira fase, isto é, a conclusão, era um momento de "aconselhamento e acompanhamento" substancial para que o adulto considerasse "as diferentes alternativas, tendo em vista a concretização do seu projecto pessoal e profissional" (p. 31).

Ainda, nesta fase, o adulto podia formalizar o pedido de validação das competências identificadas e avançar para o processo seguinte ou ser encaminhado para formações complementares, até ao máximo de 25 horas, caso o profissional de RVCC entendesse que o adulto não reunia as condições necessárias para se submeter aos processos seguintes, isto é, aos processos de validação e de certificação (Leitão, 2002; Lima, 2012).

Na exposição das fases do processo de reconhecimento, Leitão (2002) refere ainda que cada uma destas fases está sujeita a "um conjunto de metodologias, estratégias e instrumentos" (p. 31), e destaca o recurso ao "balanço de competências e histórias de vida, no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e coletivas, atividades práticas, demonstrações, jogos)" (p. 15) e refere ainda a construção do dossiê pessoal, que representa o processo de candidatura e deve ser ancorado no referencial de competências-chave (p. 31).

Este referencial de competências-chave, da coautoria de Imaginário, viu a sua primeira edição publicada em 2000 e estava organizado por três níveis: o nível básico 1, correspondente ao 4.º ano do ensino básico; o nível básico 2, correspondente ao 6.º ano do ensino básico; e o nível básico 3, correspondente ao 9.º ano do ensino básico. Este referencial englobava quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida; Tecnologias da Informação e da Comunicação; e Cidadania e Empregabilidade (Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro).

Os processos de validação e certificação eram compreendidos nos eixos de intervenção congéneres, sendo que no eixo de validação procedia-se ao ato formal da equipa validar as

competências evidenciadas pelo adulto durante o processo de reconhecimento para o efeito, constantes no seu dossiê pessoal e com base no referencial de competências-chave. A validação compreendia quatro fases, a fase de "preparação de candidatura (recrutamento)", a fase de "organização da candidatura (identificação de competências)", a fase de "avaliação da candidatura (avaliação de competências)", e, por fim, a fase de divulgação de "resultados de candidatura (decisão da validação)" (Leitão, 2002, p. 32). O processo de validação culminava com um júri de validação que analisava e avaliava o dossiê pessoal do adulto, bem como o posicionava no nível básico 1, 2 ou 3, consoante as evidências que demonstrava. O júri era composto pelo profissional de RVCC que acompanhou o adulto, os formadores e um avaliador externo, que tinha a função de legitimar socialmente o processo de RVCC. O júri determinava ainda se havia a evidenciação total ou parcial das competências-chave que se pretendiam validar à luz do referencial de competências-chave (Leitão, 2002; Lima, 2012).

O processo de certificação correspondia ao ato de confirmação oficial e formal por parte da entidade através da emissão do certificado escolar de nível básico 1, 2 ou 3. Sempre que o adulto não conseguisse ver as suas competências validadas na totalidade, era feito um registo na sua Carteira Pessoal de Competências e era-lhe dado um prazo de três anos para concluir a sua qualificação num percurso formativo externo ao centro, devendo aqui regressar *a posteriori* para a emissão do já referido certificado (Leitão, 2002; Lima, 2012).

Após a certificação do candidato, iniciava-se um procedimento de Provedoria, que consistia "na definição e reconstrução do projeto pessoal futuro", bem como na sensibilização do indivíduo "para a necessidade de prosseguir para níveis subsequentes dos sistemas de educação e formação, bem como apoiá-lo no diálogo com o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), sempre que se justifique" (Leitão, 2002, p. 34).

Com a reconversão dos Centros de RVCC em Centros Novas Oportunidades, a estruturação do processo de RVCC sofreu algumas alterações estruturais e de ampliação de competências de qualificação e certificação, "no âmbito da estratégia de […] impulsionar o aumento do nível secundário como limiar mínimo de qualificação" e certificação da população portuguesa (Silvestre, 2013, p. 230).

Para fazer face a esta nova abrangência de níveis de qualificação e certificação foi criado e aprovado, em 2006, o referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos de nível secundário, passando este documento metodológico a "assegurar o desenvolvimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de nível

secundário" (Martins, 2013, p. 78). Este referencial distingue três áreas de competência-chave: Cultura, Língua, Comunicação; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cidadania e Profissionalidade (Gomes, et al., 2006b). Para a devida implementação deste referencial é publicado, concomitantemente, um guia de operacionalização que se apresenta "como [um] manual para o processo de reconhecimento, validação e certificação". Este manual instiga ao cumprimento das "orientações já existentes para os níveis B1, B2 e B3 do Referencial de Competências-Chave de nível básico", bem como "consolida uma visão para os processos RVCC baseada numa estrutura e elementos conceptuais adequados a um nível mais avançado – o nível secundário" (Gomes, et al., 2006a, p. 13).

Segundo Silvestre (2013), os referenciais de competências-chave escolar de nível básico e nível secundário, embora distintos "quer na sua estrutura, quer ao nível de conceitos" devem ser entendidos "numa perspectiva de continuidade, intermultitransversalidade, intermultitransculturalidade e intermultidisciplinaridade" (p. 272).

Conceitualmente e como é possível constatar nos documentos norteadores dos Centros Novas Oportunidades, nomeadamente na *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* e na Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio, o processo de RVCC prevaleceu a conglomerar os três procedimentos congéneres aos eixos de intervenção dos Centros Novas Oportunidades, isto é, ao eixo de reconhecimento, ao eixo de validação e ao eixo de certificação. As dissemelhanças ressaltam da análise individual desses eixos estruturantes e, concomitantemente, dos processos diferenciados de reconhecimento, validação e certificação das competências. Para uma melhor compreensão destes eixos estruturantes do processo de RVCC, incluímos o fluxograma que consta no ANEXO II.

Este novo processo de reconhecimento continuou a privilegiar o mesmo conjunto de pressupostos metodológicos do processo de RVCC anterior, isto é, a metodologia de balanço de competências e a abordagem (auto)biográfica. Através destes pressupostos metodológicos procedia-se à "evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais", dando início à "construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens orientado segundo um Referencial de Competências-Chave" (Gomes & Simões, 2007, p. 15).

Deste modo, este novo processo de reconhecimento estava ramificado em sessões de dinamização de várias ordens, nomeadamente sessões de apresentação e enquadramento do

processo de RVCC, sessões de descodificação dos referenciais de competências-chave e sessões de balanço de competências (Gomes & Simões, 2007).

Assim, no início deste processo de reconhecimento, o profissional de RVC desenvolvia com o adulto um trabalho de apresentação e enquadramento do processo de RVCC, para que o adulto se pudesse apoderar, desde logo, dos vários conceitos que o processo de RVCC encerrava em si, permitindo-lhe desenvolver uma compreensão global sobre o que era esperado que demonstrasse e/ou desenvolvesse enquanto competências necessárias à sua certificação do nível de escolaridade pretendido (Gomes & Simões, 2007).

Após estas sessões de apresentação e enquadramento, o profissional de RVC e os formadores dinamizavam sessões de descodificação do referencial de competências-chave do nível básico ou secundário. Estas sessões de descodificação poderiam ser individuais ou em pequenos grupos (Gomes & Simões, 2007).

A seguir a estas sessões de descodificação, os adultos iniciavam as sessões de balanço de competências com o profissional de RVC, que, mais tarde, dava lugar aos formadores, garantindo, assim, um trabalho concertado. Estas sessões baseavam-se na construção da narrativa (auto)biográfica e "na mobilização de um conjunto de instrumentos, […] adaptados, caso a caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada adulto" e "da autonomia do adulto", de forma a orientá-lo "na construção e reconstrução do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)". Numa fase posterior, os formadores intervinham para que os conteúdos do PRA fossem um reflexo das competências constantes no referencial de competências-chave (Gomes & Simões, 2007, p. 15).

Gomes e Simões (2007) referem na *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* que estes instrumentos devem "obedecer "a um mesmo padrão de exigência relativamente à tipologia […] sem deixar, contudo, de espelhar a especificidade que resulta do percurso e da experiência individual de cada adulto" (p. 16).

Silvestre (2013) considera de suma importância a facilitação de, por exemplo, "um guião ou um roteiro" ao adulto, de modo a auxiliá-lo no "balanço e contrabalanço de competências", e facilitar a correlação entre os instrumentos utilizados e o referencial de competências-chave, à medida que o portefólio reflexivo de aprendizagens se vai consolidando (p. 267).

Caso fossem detetadas competências lacunares durante o balanço de competências, o adulto poderia ser encaminhado para formação complementar, cuja duração não ultrapassasse

as 50 horas por adulto. Estas formações eram realizadas no Centro Novas Oportunidades pelos formadores das áreas de competência-chave (Gomes & Simões, 2007).

No decurso das sessões de balanço de competências, o adulto era informado sobre a sua evolução e as conclusões a que a equipa ia chegando, relativamente às competências que poderiam ser ou não validadas.

O processo de validação de nível básico e nível secundário "centra[va]-se na realização de uma sessão, na qual o adulto e a equipa pedagógica" (Gomes & Simões, 2007, p. 17) procediam à análise e avaliação do portefólio reflexivo de aprendizagens em função do referencial de competências-chave, de modo a garantir que o mesmo possuísse as evidências necessárias à certificação do adulto, despoletando, assim, momentos de autoavaliação e heteroavaliação (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009).

A análise e avaliação do portefólio reflexivo de aprendizagens à luz do referencial de competências-chave do nível básico e do nível secundário era distinta. O processo de validação do nível básico era realizado através de uma avaliação identificacional das evidências demonstradas face ao referencial de competências-chave. Já o processo de validação de nível secundário regia-se por créditos e seguia a lógica do "sistema *European Credit Transfer System* (ECTS), implementado no ensino superior em toda a Europa" (Gomes, et al., 2006a, pp. 57, 58).

Deste modo, no processo de RVCC de nível secundário, o adulto era orientado para a obtenção de "pelo menos 44 créditos (dos 88) para que o adulto […] [alcançasse] um certificado através deste sistema" (Silvestre, 2013, p. 268).

Cada crédito correspondia "a uma carga horária de aproximadamente 12 horas" e podia "englobar períodos de entrevista/reunião com [o] técnico de RVC, de auto-aprendizagem, de formação formal, de elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, etc." (Gomes, et al., 2006a, p. 58).

O mínimo estipulado dos 44 créditos tinha de estar devidamente repartido pelos diferentes temas das três áreas de competência do referencial de competências-chave. O adulto tinha de obter o mínimo de 16 créditos (dos 32 possíveis) na área de competência de Cidadania e Profissionalidade; tinha de obter o mínimo de 14 créditos (dos 28 possíveis) na área de Sociedade, Tecnologia e Ciência; e tinha de obter o mínimo de 14 créditos (dos 28 possíveis) na área de Cultura, Língua e Comunicação (Gomes, et al., 2006a).

Este processo de validação culminava com o parecer consensual da equipa técnico-pedagógica (profissional de RVC e formadores), que redigia um documento-síntese a disponibilizar ao avaliador externo. Após a sessão de validação e ao esgotamento de todas as indicações de melhoramento do portefólio reflexivo de aprendizagens, o candidato estava apto para se apresentar a júri de certificação (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009).

A metodologia e os instrumentos a utilizar nos processos de reconhecimento e validação podem ser consultados nos fluxogramas apresentados no ANEXO III.

Segundo Gaspar, Milagre e Lima (2009), o júri de certificação representava "o momento de avaliação final" e assumia "o papel simbólico de fecho formal do processo" e de "legitimação [social] de uma avaliação finalizada previamente pela equipa e pelo avaliador externo" (p. 15).

A sessão de júri de certificação decorria num ambiente formal e tinha a duração mínima de 30 e máxima de 60 minutos por candidato. Durante esta sessão o candidato, auxiliado previamente pelo profissional de RVC que acompanhou o seu processo, fazia a apresentação do seu portefólio perante um júri de certificação, demonstrando as competências que possuía e desenvolveu à luz do referencial de competências-chave durante o processo de RVCC (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009).

O júri de certificação dos CNO era constituído por "todos os elementos da equipa técnico-pedagógica (profissional de RVC e formadores) que acompanharam o candidato" e por um "avaliador externo". O diretor do CNO podia estar presente, embora a sua presença não fosse obrigatória, mas devia conceder a presidência do júri, preferencialmente, ao avaliador externo, que devia assumir "o voto de qualidade" (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009, p. 19).

Com a reconversão dos Centros Novas Oportunidades nos atuais Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências sofre alterações significativas e sobre as quais nos passamos a debruçar.

A essência estrutural do atual processo de RVCC é idêntica à dos processos de RVCC anteriores, isto é, congloba, de igual modo, os três procedimentos congéneres às duas etapas de intervenção dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, ou seja, a etapa de reconhecimento e validação e a etapa de certificação, como é possível constatar nos seus documentos norteadores, nomeadamente na Portaria 135-A/2013 de 28 de março, no *Guia de Referência para a Garantia da Qualidade nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, bem como no documento *Orientação ao Longo da Vida nos Centros para a*

Qualificação e o Ensino Profissional – Guia Metodológico. Para uma melhor compreensão das etapas do CQEP e dos três momentos distintos do processo de RVCC, incluímos um fluxograma síntese como ANEXO IV.

A etapa de intervenção de reconhecimento e de validação tem como ponto de partida o *Portefólio de Desenvolvimento Vocacional* do adulto, onde consta o seu *Projeto Individual de Carreira*, resultantes do processo de orientação desenvolvido na etapa de encaminhamento (ANQEP, 2014a).

Assim, com base nestes documentos da pertença do adulto, o processo de reconhecimento é desenvolvido em torno de três tipos de sessões, nomeadamente de apresentação/clarificação, de descodificação do referencial de competências-chave, e de reconhecimento (ANQEP, 2014d).

Na sessão de apresentação/clarificação, o técnico de ORVC explicita as etapas, os intervenientes e a duração previsível do processo de RVCC, assim como os conceitos, as metodologias a utilizar e as condições de validação e de certificação de competências, responsabilizando os adultos pelo trabalho que devem desenvolver autonomamente (ANQEP, 2014d).

Nas sessões de descodificação, o técnico de ORVC e os formadores/professores, em estreita articulação, descodificam o referencial de competências-chave em sessões de trabalho individuais ou em pequenos grupos.

Nas sessões de reconhecimento, o adulto constrói o seu portefólio, no qual agrega os seus documentos biográficos e de natureza curricular que permitam a evidenciação das competências necessárias à validação (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março; ANQEP, 2014a; ANQEP, 2014d), inicialmente, sob a orientação do técnico de ORVC e, num momento seguinte, sob orientação dos professores/formadores das áreas de competências-chave, que intervêm com o apoio do técnico de ORVC e de forma a identificar e explorar as competências do adulto.

A dinamização das sessões de reconhecimento é potenciada através da "mobilização de diferentes instrumentos, adaptados em função das experiências e dos interesses de cada adulto" e de acordo com os referenciais de competências-chave de níveis básico e secundário, disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) (ANQEP, 2014d, p. 28). Esta mobilização de instrumentos pode ser realizada em torno de metodologias variadas, sendo de considerar entre elas a entrevista e o balanço de competências (ANQEP, 2014a, p. 37).

O balanço de competências passa a ser entendido como uma resposta metodológica à necessidade de "identificação e exploração das competências detidas pelo adulto, […] face ao respetivo referencial", que facilita a (re)construção do portefólio por parte do candidato, devendo o técnico de ORVC apoiar os professores/formadores" nesta tarefa e, em estreita articulação, "assegurar as atividades necessárias à verificação da autenticidade do portefólio" (ANQEP, 2014d, p. 28).

A validação de competências sucede num momento de caráter formal e "compreende a autoavaliação do portefólio e a heteroavaliação realizada pelo técnico de ORVC, pelos formadores e ou professores das diferentes áreas, em reunião convocada e presidida pelo coordenador do CQEP" e da qual deve ser lavrada uma ata (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 7).

Segundo o artigo 21.º da Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março e o *Guia de Referência para a Garantia da Qualidade nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, a autoavaliação e a heteroavaliação devem ser realizadas individualmente por área de competências-chave e pontuadas numa escala de 0 a 200, sendo que o adulto apenas obtém o reconhecimento e validação se atingir a pontuação de 100 pontos ou superior. Para os devidos cálculos, os documentos norteadores avançam a fórmula "*PRVC = (0,2 AA + 0,8 HA)*", em que a pontuação do reconhecimento e validação de competências é igual à soma da autoavaliação e da heteroavaliação, embora a autoavaliação só represente 20% do valor final e a heteroavaliação represente 80% do valor final (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 7; ANQEP, 2014d, p. 20).

Caso no momento de validação "se identifique a necessidade de realização de formação até 50 horas, o seu desenvolvimento é assegurado pelos professores/formadores, no âmbito da atividade promovida pelo CQEP" (ANQEP, 2014d, p. 30).

O *Guia de Referência para a Garantia da Qualidade nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional* prevê também que o adulto em processo de RVCC possa ser (re)encaminhado para ofertas de educação e formação, durante a etapa de reconhecimento e validação, caso não se adapte à metodologia de desenvolvimento do processo de RVCC, apesar de possuir um perfil adequado a este tipo de processo (ANQEP, 2014d).

O processo de RVCC culmina com a etapa de certificação de competências. Nesta etapa, o adulto demostra as suas competências através da realização de provas escritas, orais e práticas, por área de competências-chave, perante um júri de certificação (ANQEP, 2014d).

A matriz das provas é elaborada pela ANQEP, já a elaboração da prova propriamente dita e/ou dos instrumentos de registo é da competência da equipa do CQEP (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março).

A legislação prevê ainda a nomeação de um júri de certificação, sendo que no processo de RVCC escolar este é apenas constituído por um formador ou professor externo ao CQEP de cada área de competências-chave, para a devida avaliação e classificação das provas de certificação (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março).

As provas de certificação das várias áreas de competências-chave são classificadas na escala de 0 a 200 pontos, sendo que o adulto obtém uma certificação total se o valor atingido for igual ou superior a 100 pontos ou uma certificação parcial se o valor atingido for inferior a 100 pontos. Para os devidos cálculos, os documentos norteadores avançam a fórmula "*CC = (0,4 PRVCC + 0,6 Cp)*", em que a certificação de competências é igual à soma da pontuação do reconhecimento e validação de competências (PRVCC) e da classificação da prova (Cp), embora as percentagens atribuídas ao valor dos dois momentos de avaliação divirjam. Enquanto a pontuação do reconhecimento e validação de competências representa 40% do valor final da certificação de competências (CC), a classificação da prova representa 60% do valor final da certificação de competências (CC) (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 8; ANQEP, 2014d, p. 31).

No caso de o adulto ser certificado parcialmente, a equipa do CQEP, em consonância com o júri de certificação, deve elaborar um Plano Pessoal de Qualificação com "a proposta do percurso a realizar pelo adulto, tendo em conta as avaliações resultantes das etapas de reconhecimento, validação e certificação" (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 8)

A avaliação a que os adultos que realizam um processo de RVCC escolar são submetidos está exemplificada através do fluxograma que compõe o ANEXO VI.

1.6 As competências essenciais a evidenciar através do balanço de competências – do Quadro de Referência Europeu ao Quadro Nacional de Qualificações

A exploração do conceito de competências associado à educação de adultos e, essencialmente, ao processo de alfabetização começa a ser explorado com veemência na Conferência Mundial sobre Educação, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, que

decorreu entre a quarta e a quinta CONFINTEA. Começa-se a orientar um discurso no qual se reconhece que as "competências [essenciais] de base vão para além da leitura, escrita e cálculo, [e] implicam outros conhecimentos [dos adultos], tais como a resolução de problemas e a preparação para a vida activa" (Cavaco, 2008, p. 66).

Segundo Leitão (2010), a dinâmica da sociedade atual desafia constantemente o indivíduo a deter competências essenciais transversais, as quais também podem ser denominadas como competências básicas ou competências-chave, de forma a facilitar, senão a determinar, a sua integração na vida familiar, social e profissional (p. 25).

O conceito de competência deixa de estar circunscrito à "trilogia de saberes, saberes-fazer e saberes-ser ou estar" (Pires, 2002, p. 241) e assume-se, enquanto conceito de competências-chave ao serviço do Sistema Nacional de RVCC, como um "conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam aos cidadãos nas sociedades contemporâneas actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ou institucional (privada, profissional, com as instituições e com a sociedade que os rodeia e sua evolução)" (Gomes, et al., 2006a, p. 13), sendo os seus adquiridos experienciais reconhecidos, validados e certificados, no âmbito do processo de balanço de competências e de RVCC (Gomes, et al., 2006a; Vale & Ferreira, 2015).

Assim, no âmbito do processo de balanço de competências, a competência permanece "sempre ligada à pessoa", concilia-se "sempre com a acção", decorre "num contexto concreto e datado de uma prática profissional, social [e] familiar", advém "não de mais recursos, mas de uma ação combinada, de uma reconstrução de recursos existentes", torna-se "passível de ser identificada", à luz de um referencial de competências-chave, "a partir da situação em que foi aprendida e é transferível para novas situações", e compreende também "a parte indizível das capacidades e permite materializar a perceção subjetiva" (Gomes, et al., 2006a, p. 33).

No âmbito das competências essenciais, ou se preferirmos, das competências-chave, a evidenciar através do balanço de competências, passaremos a debruçar-nos sobre os seus documentos definidores, partindo de uma abordagem macro, isto é, do âmbito internacional, para uma abordagem meso, ou seja, do âmbito nacional, e que passamos a elencar: o Quadro de Referência Europeu de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida; o Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida; o Quadro Nacional de Qualificações; o Programa Nacional de Competências Básicas; e, por último, a Caderneta Individual de Competências.

1.6.1 O Quadro de Referência Europeu de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida

O Quadro de Referência Europeu de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida foi concebido e publicado como anexo à Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, no Jornal Oficial da União Europeia, em dezembro de 2006.

O Quadro de Referência Europeu de competências essenciais vem desenvolver o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida apresentado por Delors et al. (2010), em 1996, onde o indivíduo como membro de uma "sociedade educativa" tem de "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser", e "na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos" (pp. 31, 32).

O QRE define oito competências essenciais e atribui-lhes importância análoga no que se refere à realização pessoal e ao desenvolvimento particular que auxiliam o indivíduo no exercício de uma cidadania ativa, na manutenção do seu emprego e na sua inclusão social (Comissão Europeia, 2007).

As oito competências essenciais que o documento apresenta e explora na sua dimensão são: (1) comunicação na língua materna; (2) comunicação em línguas estrangeiras; (3) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; (4) competência digital; (5) aprender a aprender; (6) competências sociais e cívicas; (7) espírito de iniciativa e espírito empresarial; e (8) sensibilidade e expressão culturais.

Segundo a Comissão Europeia (2007), a competência *comunicação na língua materna* é a capacidade que o indivíduo possui não só em "expressar, [e] interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito", mas também em "interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural: na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres". A aptidão de comunicar está intimamente relacionada com a faculdade cognitiva do indivíduo descodificar o mundo que o cerca e dialogar de forma crítica e construtiva (p. 4).

A competência *comunicação em línguas estrangeiras* assenta nas mesmas competências de base referentes à comunicação na língua materna. No entanto, é necessário perceber que a aprendizagem de uma língua estrangeira "requer também aptidões como a mediação e a compreensão intercultural" e deve ir de encontro às necessidades e aos interesses individuais (Comissão Europeia, 2007, p. 5).

A Comissão Europeia (1995), no Livro Branco, prevê a condição indispensável do indivíduo dominar três línguas comunitárias, de forma a possibilitar a compreensão entre os cidadãos europeus e reforçar o seu sentimento de pertencer à Europa, pela riqueza e diversidade culturais que lhe são inerentes. A aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita o desenvolvimento de "capacidades de atenção e agilidade intelectual", bem como amplia "o horizonte intelectual" e intercultural, viabilizando, assim, a sociedade cognitiva que a Comissão Europeia preconiza em 1995 (p. 70).

A *competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia* inclui competências de cálculo e de compreensão do mundo envolvente. Enquanto a competência matemática diz respeito à aptidão do indivíduo desenvolver e aplicar "um raciocínio matemático, de compreender uma demonstração matemática, de comunicar em linguagem matemática e de empregar ferramentas auxiliares adequadas", a competência em ciências e tecnologia "implica a compreensão das mudanças causadas pela actividade humana e da responsabilidade de cada indivíduo enquanto cidadão" e de "manusear instrumentos tecnológicos e máquinas, bem como dados científicos para atingir um objetivo ou chegar a uma conclusão fundamentada" (Comissão Europeia, 2007, p. 6).

A *competência digital* refere-se à capacidade do indivíduo usar de forma prudente e refletida as tecnologias da sociedade da informação, nomeadamente o computador e a *internet*, quer na vida pessoal, quer na vida profissional do indivíduo (Comissão Europeia, 2007).

A competência *aprender a aprender* pressupõe que o indivíduo seja capaz de iniciar e dar continuidade a uma aprendizagem que vá de encontro às suas necessidades. O indivíduo deve assumir uma atitude autónoma, positiva e consciente face ao seu método de aprendizagem, bem como à gestão do tempo e da informação, sem esmorecer perante possíveis obstáculos. A motivação e confiança são fundamentais para "adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento". O indivíduo deve saber "procurar [e agarrar] oportunidades de educação […] [,] de formação e de orientação" por parte de profissionais de educação de adultos e de instituições desse âmbito (Comissão Europeia, 2007, p. 8).

As *competências sociais e cívicas* "incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais e abrangem todas as formas de comportamento" que auxiliam o indivíduo a participar de forma cívica e democrática nas estruturas sociais e políticas de uma sociedade heterogénea (Comissão Europeia, 2007, p. 9).

O *espírito de iniciativa e* o *espírito empresarial* estão relacionados com a capacidade do indivíduo aproveitar oportunidades, criar, inovar, planear e gerir projetos em casa, na sociedade, no seu local de trabalho, sem receio de assumir riscos, mas sempre munido de valores morais e éticos, que avalizem o seu reconhecimento social e profissional (Comissão Europeia, 2007).

A *sensibilidade e expressão culturais* implicam que o indivíduo seja capaz de compreender a diversidade da cultura nacional e internacional com uma atitude aberta e de respeito para com as múltiplas formas de expressão, nomeadamente "a música, as artes do espetáculo, a literatura e as artes visuais" (Comissão Europeia, 2007, p. 12).

Figel (Comissão Europeia, 2007) afiança que "o quadro europeu de competências essenciais se revelará um instrumento útil para decisores políticos, para profissionais da educação e formação e para os aprendentes, a fim de tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos". Segundo este membro da Comissão Europeia responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude, "os europeus não só têm de actualizar as competências específicas relacionadas com a sua atividade profissional, mas também possuir as competências gerais que lhes permitirão adaptar-se à mudança" ao desenvolvimento da ciência, das novas tecnologias e, consequentemente, à era da "globalização" e da "revolução digital" (p. 1).

Em suma, o Quadro de Referência Europeu vem identificar o conjunto de saberes essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, a cultura geral e a formação profissional do indivíduo e (re)definir as competências-chave que Delors et al. (2010) e a Comissão Europeia (1995) pretendiam ver implementadas a nível europeu, para ser finalmente dado o passo que faltava rumo à educação e sociedade cognitivas.

1.6.2 O Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida

No âmbito das medidas e programas levados a cabo internacionalmente para o desenvolvimento e melhoria da educação de adultos, com o intuito da sua uniformização, junto dos Estados membros, surge o Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ) (Comissão Europeia, 2009).

A Comissão Europeia (2009) inicia a conceção deste Quadro Europeu de Qualificações em 2004 e publica-o, em 2005, para consulta pública por parte dos Estados membros, propondo oito níveis de qualificação como uma "referência europeia comum" a favor da "transparência e portabilidade" de qualificações entre países. Após várias negociações desta proposta, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia publicam a Recomendação 2008/C111/01/CE a 28 de abril de 2008. O Quadro Europeu de Qualificações passa, assim, a ser adotado formalmente, funcionando como um "dispositivo de conversão" que vem facilitar a correspondência dos sistemas de qualificações de vários países, com dois objetivos principais: "promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida". A Recomendação estipula que os vários países elaborem ou reformulem os seus Quadros Nacionais de Qualificações à luz do QEQ até 2010 e que a partir de 2012 todos os certificados de qualificações individuais referenciem o nível correspondente do QEQ (p. 3).

O termo qualificações é determinado pela Comissão Europeia (2009) como o resultado formal de um processo de reconhecimento e validação, concedido por uma instituição nacional habilitada para o efeito.

Os níveis de referência do QEQ abrangem a "escala completa de qualificações" que vai desde o certificado de conclusão do ensino básico (nível um) até ao certificado de conclusão de doutoramento (nível oito) e permitem a "comparação e cooperação" entre países, com uma "enorme diversidade" de sistemas nacionais de qualificações (Comissão Europeia, 2009, p. 3).

A Comissão Europeia (2009) define o sistema nacional de qualificações como o dispositivo de um estado-membro de "reconhecimento da aprendizagem e [de] outros mecanismos que conjuguem a educação e a formação com o mercado de trabalho e a sociedade civil". O sistema nacional de qualificações deve "incluir um quadro nacional de qualificações […] concebido para a classificação de qualificações segundo um conjunto de critérios para a obtenção de níveis específicos de aprendizagem" (p. 11).

Na Recomendação, a Comissão Europeia (2009) apresenta oito níveis de referência e descreve-os através de indicadores que determinam os resultados de aprendizagem. Estes resultados passam a ser entendidos como "o enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competência". Enquanto os conhecimentos dizem respeito à apreensão de informação através da aprendizagem de conteúdos "teóricos e/ou factuais", as aptidões assumem-se como "cognitivas" e representam "a capacidade de aplicar

conhecimentos e utilizar recursos para concluir tarefas e solucionar problemas". Por sua vez, o termo competência surge como "a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas […] [com] responsabilidade e autonomia" (p. 11). Já a UNESCO (2014) considera que o QEQ aborda o termo competência de forma redutiva, apenas na sua dimensão comportamental, "como uma categoria separada de conhecimentos e habilidades tornando-o potencialmente não integrativo" (p. 138).

A Comissão Europeia (2009) determinou ainda que a implementação do Quadro Europeu de Qualificações deve obedecer a "sistemas de garantia de qualidade" e incluir "objetivos e normas claros e quantificáveis, […] recursos adequados, [e] métodos de avaliação coerentes que associem processos de auto-avaliação e de avaliação externa" (p. 15).

Embora o QEQ não minudencie os mecanismos de avaliação do processo de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens ao longo da vida, associa-os à qualidade e entende-os como processos de auto e heteroavaliação, tal como os GRALE, publicados pela UNESCO, o viriam a fazer *a posteriori*.

1.6.3 O Quadro Nacional de Qualificações

O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) é elaborado de acordo com o Quadro Europeu de Qualificações e visa "permitir a comparação dos níveis de qualificação dos diferentes Estados membros" (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro, p. 9168).

Em 2009, em cumprimento da Recomendação 2008/C111/01/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, referente à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, é publicada a Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho que vem definir "os descritores para a caracterização dos [oito] níveis de qualificação nacionais", em consonância com os níveis do QEQ, sendo os primeiros quatro níveis correspondentes ao ensino básico e secundário e os restantes quatro níveis respeitantes ao ensino superior. Para o presente estudo importa, apenas, referir os primeiros quatro níveis. Assim, o nível 1 corresponde ao 2.º ciclo do ensino básico; o nível 2 corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico; os níveis 3 e 4 correspondem ao ensino secundário, com as variáveis de este poder ser apenas vocacionado para o prosseguimento de estudos de nível superior, ou incluir um estágio de seis meses, ou ser de dupla certificação (Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho, p. 4776).

Em 2011, é publicado o Despacho n.º 978/2011 de 12 de janeiro que vem determinar, entre outras coisas, que "os certificados e diplomas que conferem uma qualificação constante do QNQ" devem fazer menção obrigatória "ao respectivo nível de qualificação" (Despacho n.º 978/2011 de 12 de janeiro, p. 2139). No mesmo ano, em maio, é publicada a Portaria n.º 199/2011 de 19 de maio que "aprova os modelos dos diplomas e de certificados que conferem uma qualificação de nível não superior no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações" e de acordo com o QNQ (Portaria n.º 199/2011 de 19 de maio, p. 2805). Esta portaria é retificada mais tarde, em julho, pela Declaração de Rectificação n.º 20/2011 de 13 de julho.

O intuito da uniformização dos certificados e diplomas, bem como a descrição internacional dos níveis de qualificação são o de permitir a mobilidade dos cidadãos numa europa competitiva e ávida por uma sociedade global do conhecimento sólida e competitiva (Comissão Europeia, 2009; Portaria n.º 199/2011 de 19 de maio).

No âmbito do Quadro Nacional de Qualificações é concebido o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) que se apresenta como "um instrumento dinâmico, de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, essenciais para a competitividade e modernização das empresas e do tecido produtivo e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo". Este catálogo inclui "as qualificações baseadas em competências, identificando para cada uma os respectivos referenciais de competências, de formação e o nível de qualificação" constante no QNQ. A atualização deste catálogo é da responsabilidade da ANQEP (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro, p. 9169).

No âmbito do presente trabalho de investigação, importa destacarmos os referenciais de competências-chave, de nível básico e de nível secundário, "disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações" (ANQEP, 2014d, p. 11), enquanto documentos norteadores e basilares do sistema de reconhecimento e de validação de competências, pelo seu caráter estruturante e orientador da ação dos intervenientes nos balanços de competências e nos processos de RVCC (Vale & Ferreira, 2015).

O referencial de competências-chave de nível básico,

> – da autoria de Luísa Alonso, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira – propõe-se constituir "uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projectos de educação/formação de adultos." Segundo os seus autores, este referencial, que se insere num quadro conceptual mais vasto de educação e formação ao longo da vida, foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, […] para todos que, ao definir as competências essenciais e valiosas

> na nossa sociedade do conhecimento e da globalização, crie as condições para oferecer a todos e cada um dos cidadãos e cidadãs adultos uma igualdade de oportunidades perante a educação e a formação ao longo da vida" (Alonso, et al., 2002, p. 5).

Este referencial sofreu as últimas atualizações em 2004 e está organizado por três níveis: o nível básico 1, correspondente ao 4.º ano do ensino básico; o nível básico 2, correspondente ao 6.º ano do ensino básico; e o nível básico 3, correspondente ao 9.º ano do ensino básico (Alonso, et al., 2002).

O desenho do referencial de competências-chave de nível básico

> assenta numa organização em quatro áreas nucleares […], consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual. As áreas nucleares são: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). A visão integradora subjacente ao referencial pressupõe a existência de articulação horizontal e vertical entre as Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave. Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da cidadania e da empregabilidade (Alonso, et al., 2002, p. 10).

O referencial de competências-chave de nível secundário é aprovado e é colocado ao serviço da educação e formação de adultos, em 2006. Este referencial constitui um "quadro de referência para todo o processo de balanço pessoal, reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida" e assenta "numa organização em três Áreas": Cultura, Língua e Comunicação (CLC); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); e Cidadania e Profissionalidade (CP). Estas três áreas "integram competências-chave provenientes de campos técnicos, científicos e culturais" (Gomes, et al., 2006a, p. 17).

Este referencial possui uma "perspectiva integradora" e "supõe a existência de uma forte interacção das diferentes Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e facilita a aquisição de outras". Não obstante, é possível reconhecer algumas competências comuns às diferentes áreas de competências-chave, "resultantes da visão de transversalidade transmitida pela noção de competência-chave". Assim, tal como no referencial de competências-chave de nível básico, "ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica é uma competência transversal indissociável do exercício da cidadania e da profissionalidade" (Gomes, et al., 2006a, p. 18).

1.6.4 O Programa Nacional de Competências Básicas

O Programa de Competências Básicas é aprovado pela Portaria n.º 1100/2010 de 22 de outubro e visa proporcionar aos adultos pouco escolarizados a oportunidade de adquirir competências básicas de leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação, que lhes permitam aceder às ofertas de qualificação e envolver-se em percursos formativos ou em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências básicas.

Este programa surge como uma estratégia formativa, visto uma parte considerável da população portuguesa não possuir as competências básicas de leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação necessárias para aceder às ofertas de qualificação disponibilizadas pelo Sistema Nacional de Qualificações e, assim, obterem mais competências e/ou verem os seus adquiridos experienciais ao longo da vida reconhecidos, validados e certificados (Portaria n.º 1100/2010 de 22 de outubro).

Este programa pretende também promover a autonomia, a autoaprendizagem, o trabalho colaborativo, bem como a integração social dos adultos pouco escolarizados e o aumento dos seus níveis de empregabilidade (Portaria n.º 1100/2010 de 22 de outubro).

O programa dirige-se a adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que não tenham frequentado ou concluído o 1.º ciclo do ensino básico (ou equivalente) ou não consigam demonstrar ser detentores das referidas competências básicas (Portaria n.º 1100/2010 de 22 de outubro).

A Portaria n.º 1100/2010 de 22 de outubro prevê a estruturação curricular do programa de competências básicas em seis unidades de formação respeitantes à leitura e escrita, no âmbito da iniciação, do aprofundamento ou da consolidação de competências; ao cálculo, no âmbito da iniciação ou do aprofundamento de competências; e às tecnologias de informação e comunicação, no âmbito da sensibilização. Estas unidades de formação devem ser de 50 horas cada e podem ser desenvolvidas por estabelecimentos de ensino da rede pública e por centros de formação profissional do IEFP (Portaria n.º 1100/2010 de 22 de outubro).

1.6.5 A Caderneta Individual de Competências

A Caderneta Individual de Competências foi instituída pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, cujo artigo 8.º determina que "as competências que o indivíduo adquire ou desenvolve ao longo da vida" devem ser devidamente registadas (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro, p. 9169).

Em 2010, em conformidade com o número dois do artigo 8.º do referido Decreto-Lei, é publicada a Portaria n.º 475/2010 de 8 de julho, que veio regulamentar a Caderneta Individual de Competências. Esta caderneta veio permitir o registo eletrónico, num modelo oficial, das competências que o indivíduo desenvolve no âmbito da formação escolar e profissional (cursos de educação e formação de adultos; formação modular; vias de conclusão do ensino secundário; programa de formação em competências básicas; cursos de português para falantes de outras línguas; iniciativa formação para empresários; formação profissional não inserida no Catálogo Nacional de Qualificações) e da conclusão de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (ANQ, 2011).

Esta caderneta é pessoal, intransmissível e facultativa e está disponível apenas para os cidadãos seus titulares, para as entidades formadoras, para os Centros Novas Oportunidades (CNO) e, atualmente, para os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), bem como para entidades empregadoras, caso o titular da caderneta assim o pretenda e faculte as suas credenciais (Portaria n.º 475/2010 de 8 de julho).

A caderneta permite que o titular construa e reflita sobre o seu percurso de qualificação e identifique, de forma expedita e assertiva, os domínios que deve aprofundar. Por outro lado, os empregadores podem de uma forma imediata avaliar o seu potencial empregado e a adequação das suas competências para desenvolver determinadas tarefas subjacentes a determinado cargo (ANQ, 2011).

A Caderneta Individual de Competências inclui "apenas as competências certificadas e formações realizadas pelos adultos, que foram registadas no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), pelas entidades formadoras (escolas, centros de formação, e entidades formadoras certificadas) ou pelos [anteriores] CNO", atuais CQEP. A instituição desta caderneta não substitui a apresentação dos certificados comprovativos de competências (ANQ, 2011, p. 3).

1.7 Dos Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos à atualidade

A partir da V CONFINTEA e da Declaração de Hamburgo, em 1997, as práticas da educação de adultos são reavaliadas a nível internacional e assistimos à criação de novos programas que incluem a educação não formal e informal, retirando a educação de adultos da exclusividade formal a que a alfabetização e a sua escolarização obrigavam (Ireland & Spezia, 2014).

A partir de 2009, com a VI CONFINTEA, o Marco de Ação de Belém, o QEQ e os dois GRALE, as orientações internacionais assumem esta nova prática de educação de adultos, como uma prática consumada na maior parte dos Estados membros, mas carente de uma ideologia concertada que garantisse rigor e qualidade, uma vez que a qualidade da educação de adultos depende da metodologia e dos procedimentos de avaliação e quanto a estes ainda há pouco a referir, pois têm sido relegados para segundo plano nas referidas orientações internacionais (Ireland & Spezia, 2014).

Como Werquin (2008) refere, a metodologia e os procedimentos de avaliação no reconhecimento, validação e certificação das competências não formais e informais representam um verdadeiro desafio, uma vez que

> There is suspiciousness about the quality of qualifications based on the assessment of non-formal and informal learning outcomes and a concern that their recognition might undermine the status of formal education and training and the associated qualifications. There is a strong evidence that qualifications achieved through recognition of non-formal and informal learning are barely socially accepted. The problem is that, in formal education and training, both input and outcomes can be quality assured whereas in non-formal and informal learning the input process is visible and out of control by definition; only the outcomes are visible and assessed. Therefore, there is a strong need for innovation in terms of assessment methodology. This is true for both summative and formative assessment" (p. 146)

Até à atualidade foram publicados dois Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) que vieram equacionar o estado da aprendizagem e educação de adultos face às políticas educativas que têm vindo a ser implementadas pelos Estados membros, conforme previsto nas últimas CONFINTEA. Enquanto o primeiro GRALE se debruça sobre os Objetivos de Educação para Todos (OEPT), de Dakar, e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), definidos pelas Nações Unidas, a atingir até ao ano de 2015 (UNESCO, 2010); o segundo GRALE "é lançado na hora certa, no momento em que

discutimos uma nova agenda global de desenvolvimento para além de 2015" (UNESCO, 2014, p. 7).

A UNESCO (2010) publica o **primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**, em 2009, com base nos relatórios nacionais de 154 Estados membros redigidos para o efeito, e "analisa tendências, identifica os principais desafios e as melhores práticas, e recomenda um curso de ação para melhorar o escopo da aprendizagem e educação de adultos" (p. 8).

O primeiro GRALE faz uma análise da implementação da educação de adultos em todo o mundo e identifica "uma polarização crescente entre as visões e as práticas de educação de adultos nos países industrializados e nos países do Sul e nas economias emergentes". Enquanto os países industrializados priorizam a "formação e a qualificação profissional, com o objetivo de assegurar a competitividade da economia"; os países do Sul e as economias emergentes "tendem a centrar-se na escolaridade de segunda oportunidade e compensatória, com ênfase na alfabetização" (Ireland, 2014b, p. 65).

Este relatório faz menção à evolução e atualização do termo "educação ao longo da vida" para o termo "aprendizagem ao longo da vida". Enquanto o primeiro termo foi difundido a partir do Relatório de Faure, de 1972, o segundo surgiu no Relatório Delors, de 1996.

A educação ao longo da vida (lifelong education) surge associada à necessidade do indivíduo se adaptar a uma sociedade do conhecimento (learning society) em franco desenvolvimento científico e tecnológico (Faure, et al., 1972).

No seu relatório, Faure (1972) reconhece que o avanço científico e tecnológico enfraqueceu a estrutura basilar de certas formas de educação e fortaleceu o conhecimento autónomo, sendo necessário reforçar as estruturas do ensino formal e criar simultaneamente alternativas a este.

Deste modo, "a educação ao longo da vida […] foi associada ao objetivo mais abrangente e integrado de desenvolvimento de indivíduos e comunidades mais humanas face às rápidas mudanças sociais" (UNESCO, 2010, p. 22).

Por sua vez, o conceito apresentado por Delors (2010), em 1996, mais de duas décadas depois, veio reforçar a necessidade do indivíduo conduzir os seus momentos individuais de aquisição de competências de forma autónoma e com um protagonismo diferente do que era esperado até então. O indivíduo passa agora não só a reciclar e atualizar as suas competências,

mas também a adquirir novas aprendizagens que o auxiliem a enfrentar as mudanças no seu local de trabalho.

Segundo o primeiro GRALE, é aqui que se torna fundamental apostar na "qualidade da experiência de aprendizagem e dos resultados" da mesma. O conceito de qualidade associado à aprendizagem ao longo da vida encerra em si a complexidade de se analisar a qualidade nas diferentes horizontalidades: individual, programática e do sistema (UNESCO, 2010, p. 79).

Se por um lado, é necessário garantir o entusiasmo e empenho dos adultos, por outro, este entusiasmo só é possível se forem criados programas "integrados com outros níveis de educação […] e em todo o *continuum* da educação formal, não formal e informal", que ofereçam "oportunidades significativas para a mudança pessoal e social" e proporcionem "benefícios imediatos e palpáveis para a qualidade de vida" dos adultos. No entanto, a efetividade dos programas depende simultaneamente das infraestruturas onde estes são desenvolvidos e do tempo necessário para que o adulto alcance os seus objetivos individuais e os objetivos programáticos (UNESCO, 2010, pp. 79, 80).

Este documento considera que os procedimentos de avaliação e certificação dos resultados tem sido um assunto relegado para segundo plano e constitui um desafio a superar. É necessário descobrir formas de reconhecer e validar as competências, as experiências, os conhecimentos, os saberes, as aptidões e as habilidades que o indivíduo tem vindo a adquirir fora do sistema educativo formal, ou seja, em circunstâncias informais e não formais, nomeadamente nos contextos profissional, familiar, pessoal e social, e "manter a flexibilidade nos sistemas de certificação" (UNESCO, 2010, p. 83).

Para se fazer face a este novo modelo de avaliação das aprendizagens dos adultos com um caráter mensurável ambíguo e nem sempre aceite por todos, o GRALE aponta as medidas que a UNESCO e os Estados membros têm adotado para desenvolver um sistema eficaz de reconhecimento, validação e certificação (UNESCO, 2010).

Na quinta CONFINTEA, foi considerado de suma importância partilhar e facilitar o franco acesso dos Estados membros a documentação e informação pertinentes sobre a aprendizagem de adultos que permitissem a qualidade da pesquisa, a formulação de políticas e o desenvolvimento de programas. Para esse efeito, a UNESCO criou a rede global ALADIN, realizou várias reuniões nacionais e internacionais neste âmbito e tem vindo a disponibilizar essas informações no sítio com o mesmo nome. O GRALE menciona ainda a criação de Quadros Nacionais de Qualificações (QNQ) e, posteriormente, do Programa de Avaliação

Internacional das Competências (PIACC) dos adultos com o intuito de criar ferramentas uniformes para todos os Estados membros (UNESCO, 2010).

Para se garantir e melhorar a qualidade da aprendizagem e educação de adultos é necessário haver uma monitorização e compreensão de um conjunto de fatores que a influenciam direta e indiretamente e que se passam a elencar: características do adulto, métodos e programas de ensino e aprendizagem, contexto envolvente, resultados a alcançar (UNESCO, 2010).

No que diz respeito às características dos adultos, é importante perceber a sua motivação e as suas aspirações, a sua situação social e económica, o seu conhecimento e a sua formação anterior, bem como as suas habilitações escolares adquiridas no sistema de educação formal.

Os métodos e programas de ensino e aprendizagem contemplam não só o currículo e os seus conteúdos, mas também a metodologia, os recursos físicos e humanos, nomeadamente os profissionais de educação de adultos e as infraestruturas, bem como os mecanismos de avaliação, como por exemplo, o reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens (UNESCO, 2010).

É fundamental perceber que a qualidade na educação depende de elementos que a viabilizam e permitam alcançar os resultados pretendidos: a alfabetização dos adultos, o desenvolvimento de competências matemáticas básicas e competências para a vida, e qualificações que garantam benefícios sociais, políticos e económicos (UNESCO, 2010).

Como já foi bem vincado, o indivíduo nada é fora do seu contexto envolvente. Deste modo, é preciso ter em atenção que a qualidade do ensino e aprendizagem está dependente de fatores sociais, económicos, culturais e religiosos. As exigências do mercado de trabalho, as políticas de educação implementadas, os recursos físicos e humanos disponíveis e a influência da comunidade envolvente também contribuem para a referida qualidade. Não nos podemos esquecer que a qualidade é dinâmica e tem de se adaptar a um mundo em constante transformação (UNESCO, 2010).

Este documento da UNESCO (2010) realça o papel dos "profissionais de educação de adultos como a chave para garantir a qualidade" (p. 93). O professor e o aluno partilham saberes e transformam o processo de ensino aprendizagem num processo mútuo e recíproco, cujo ponto de partida deve ser as aprendizagens que o adulto já traz consigo. O professor, por sua vez, para além de aprender com essas aprendizagens do adulto, deve auxiliá-lo a aperfeiçoá-las e a ampliá-las. O adulto deve definir os seus objetivos e avaliar o seu progresso, através de

momentos de autoavaliação e "mecanismos de *feedback"* por parte do seu professor, para juntos e de forma concertada potencializarem a educação de adultos como "inclusiva e intercultural" (p. 94).

O primeiro GRALE conclui que a educação de adultos ainda tem lacunas consideráveis, nomeadamente ao nível da sua natureza e do seu alcance. Torna-se urgente estudar as suas necessidades políticas e a sua dimensão, bem como aprender com as melhores práticas de avaliação de competências e resultados de aprendizagens disponíveis, como por exemplo, o Programa de Avaliação e Monitorização de Alfabetização (LAMP). Este relatório, tal como a sexta CONFINTEA, representa a "oportunidade para se refletir sobre as prioridades em relação aos dados da educação de adultos, [e] construir uma estratégia de apoio" sólida e estável (UNESCO, 2010, p. 125).

Em 2012, a Comissão Europeia (2012), o Conselho da União Europeia (2012) e a UNESCO (2012) propõem que os Estados membros criem mecanismos para o reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens não formais e informais em articulação com os quadros nacionais de qualificações.

Segundo a Comissão Europeia (2012), estes mecanismos devem:

a) garantir qualidade;
b) proporcionar "a transferência de resultados através da utilização de ferramentas de documentação normalizadas" (p. 5);
c) publicitar convenientemente a prática de validação;
d) proporcionar que o indivíduo receba uma orientação adequada durante a validação das suas competências;
e) e, por fim, "proporcionar aos indivíduos a oportunidade de se submeterem a uma auditoria das suas aptidões e competências, no prazo de três meses após a identificação de uma necessidade" (p. 5).

O Conselho da União Europeia (2012) na sua recomendação de 20 de dezembro de 2012, pronuncia-se sobre o reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais, determina que os Estados membros estabeleçam os seus dispositivos de reconhecimento e validação, o mais tardar, até 2018, e define que o reconhecimento das aprendizagens é o momento de "validação dos resultados da aprendizagem, tanto da aprendizagem formal como da não formal ou informal". Resultados estes adquiridos antes do processo de validação a que um indivíduo se possa submeter. Já a validação é "um processo através do qual um órgão

autorizado confirma que um determinado indivíduo adquiriu resultados de aprendizagem avaliados com base numa determinada norma" e identifica-lhe as seguintes fases: (1) "a identificação, através do diálogo, das experiências específicas de um indivíduo"; (2) a compilação de "documentação" que torne "visíveis as experiências individuais"; (3) "a avaliação formal" dos resultados dessas aprendizagens não formais e informais; e (4) "a certificação dos resultados da avaliação que podem levar a uma qualificação (diploma) parcial ou completa" (p. 5).

Nesta mesma recomendação, o Conselho da União Europeia (2012) entende a aprendizagem não formal como "a aprendizagem desenvolvida através de atividades planeadas (em termos de objetivos de aprendizagem e de duração) com recurso a alguma forma de apoio à aprendizagem" e exemplifica com cursos de formação realizados no local de trabalho e/ou organizados pela sociedade civil. Já a aprendizagem informal diz respeito à "aprendizagem que decorre das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, com a família ou com o lazer" (p. 5).

A UNESCO (2012), no seu documento *UNESCO GUIDELINES for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*, publicado em 2012, sugere que os Estados membros desenvolvam mecanismos que identifiquem, documentem, avaliem, validem e certifiquem as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, fazendo uso de uma avaliação de caráter formativo e sumativo; formativo, na medida em que se debruça mais na identificação das aprendizagens não formais e informais e na sua documentação; sumativo, na medida em que reconhece, valida e certifica as aprendizagens identificadas e documentadas.

Neste documento, a UNESCO (2012) refere que estes mecanismos só são passíveis de ser devidamente implementados se os Estados membros desenvolverem um sistema de reconhecimento, validação e certificação que priorize a qualidade, estabeleça uma ponte entre as aprendizagens formais e não formais ou informais, desperte a consciência e a aceitação destas últimas e esteja integrado formalmente no sistema educativo de cada Estado membro.

A UNESCO (2014) publica o **segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos** (GRALE), em 2013, quatro anos após a sexta CONFINTEA e o primeiro GRALE, com o subtítulo *Repensando a alfabetização*. Este documento foi elaborado com base em relatórios nacionais de 141 Estados membros e aborda o conceito de alfabetização como um conceito em franca mutação, que deixou de ser o momento de aprender a ler, escrever

e calcular, e começa a ser entendido como um processo contínuo e uma aprendizagem ao longo da vida nos vários domínios formal, não formal e informal.

Este conceito de alfabetização ao longo da vida ainda não tem um entendimento comum por parte dos Estados membros. No entanto, através dos vários relatórios nacionais que originaram este GRALE é possível perceber que há um número crescente de países que começa a orientar as suas práticas à luz deste conceito de alfabetização com recurso a "mecanismos de reconhecimento, validação e credibilidade de todas as formas de aprendizagem". Deste modo, são "os quadros nacionais e regionais de qualificação […] que permitem equivalências entre as competências adquiridas formalmente e não formalmente, [que] têm ajudado a abrir caminho para o reconhecimento da alfabetização como um processo contínuo […] da aprendizagem ao longo da vida" (UNESCO, 2014, p. 36).

Os Estados membros têm em mãos "o desafio de gerar dados confiáveis, críveis e comparáveis de alfabetização" ao nível internacional. Alguns países recorrem aos censos populacionais e ao grau de escolaridade para estimarem o nível de alfabetização dos seus cidadãos. Enquanto outros já reúnem esforços para aplicar um teste para "a medição direta […] de competências de alfabetização". Esta medição é mais complicada e implica custos financeiros elevados. (UNESCO, 2014, pp. 36, 37).

No segundo GRALE, a UNESCO (2014) deixa claro que ainda existem várias lacunas no que se refere à promoção e financiamento de políticas de educação de adultos que vinculem a aceitação e aplicação do princípio da aprendizagem ao longo da vida como direito humano e estabeleçam "mecanismos de coordenação adequados no desenvolvimento de políticas e na implementação de programas" com a coresponsabilização de "atores governamentais e não-governamentais" (p. 75).

Este relatório reforça a necessidade de garantir qualidade na educação de adultos, como já era mencionado no primeiro GRALE. A qualidade surge como um conceito abrangente e da responsabilidade de todos, dos adultos, dos professores que os acompanham, das autoridades governamentais e das organizações não-governamentais de competência local, nacional e internacional.

Para abordar a qualidade da aprendizagem e da educação de adultos, o GRALE debruça-se sobre os diferentes usos dos resultados de aprendizagem, a avaliação, a definição de critérios de qualidade, as metodologias de ensino-aprendizagem na educação de adultos, os profissionais da educação de adultos e os sistemas de monitorização.

Embora a UNESCO (2014) parta do pressuposto de que os resultados da aprendizagem devam ser entendidos como as "descrições do que um aluno conhece, compreende e é capaz de fazer no final de um processo de aprendizagem", passa a conferir-lhe significações antagónicas (p. 136). Assim, os resultados da aprendizagem são associados aos objetivos gerais estabelecidos nos currículos programáticos, às competências que estão contempladas nos Quadros Nacionais de Qualificações (QNQ), bem como aos objetivos de aprendizagem de programas específicos. Os resultados de aprendizagem deixam de ser as inferências quantitativas de um processo de aprendizagem e passam a ser a linha condutora do mesmo.

Os objetivos gerais, como resultados de aprendizagem, estabelecidos nos currículos programáticos definem as competências-chave que o aprendente deve desenvolver ao longo da aprendizagem. Por sua vez, as competências devem ser definidas de acordo com o entendimento específico e individual de cada Estado membro face ao termo competência. (UNESCO, 2014).

A UNESCO (2014) refere que os Quadros Nacionais de Qualificações (QNQ), já mencionados no primeiro GRALE, têm sido concebidos de acordo com os resultados da aprendizagem e com base em competências específicas e têm proporcionado o "desenvolvimento de mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de conhecimento e competências adquiridas de modo não formal e informal (RVC)". Este desenvolvimento marca a "mudança de paradigma em relação à aprendizagem ao longo da vida" (p. 162). Através dos QNQ os Estados membros pretendem "introduzir equivalências entre a aprendizagem formal e a não formal, e também […] alinhar a alfabetização e a educação básica de adultos às qualificações profissionais" (p. 138). Young e Allais, citados pela UNESCO (2014), "alertam que os resultados baseados em competências devem ser complementados por *inputs*". Estes *inputs* representam os saberes que o aluno necessita aprender "para ser capaz de ir além do seu desempenho existente" (p. 138).

Os resultados de aprendizagem utilizados enquanto objetivos de aprendizagem para um programa específico de educação de adultos abrangem não só os *inputs* de aprendizagem, mas também os instrumentos de avaliação que podem ser utilizados para verificar se e como essas aprendizagens foram adquiridas (UNESCO, 2014).

Estas novas abordagens dos resultados de aprendizagem vêm de encontro às necessidades do formato de avaliação, validação e certificação que deve ser aplicado na educação de adultos em detrimento dos modos convencionais de avaliação ao serviço do sistema formal de ensino.

A avaliação assume agora o papel de reconhecimento das competências adquiridas em contexto formal, não formal e informal. Por sua vez, o reconhecimento dos resultados de aprendizagens passa a ser entendido como um processo que confere um estatuto oficial às aprendizagens formais, não formais e informais realizadas ao longo da vida. Já a validação é a confirmação por parte de um órgão competente de que as aprendizagens e competências adquiridas foram avaliadas à luz dos objetivos de um programa específico e consoante metodologias de avaliação predefinidas. A certificação, por sua vez, é a atribuição de uma qualificação por parte do órgão competente com recurso a um certificado ou diploma (UNESCO, 2014).

De acordo com as informações dos Estados membros divulgadas pela UNESCO (2014) no segundo GRALE, por um lado, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências já começa a fazer parte das muitas políticas nacionais de educação de adultos; por outro lado, em vários países, com predominância na Europa e em África, a certificação só é conferida após a realização de um teste de certificação padronizado. Há outros países, no entanto, que recorrem a outros mecanismos de reconhecimento e validação, como por exemplo, portefólios e entrevistas, ou centram o processo de reconhecimento e validação apenas no profissional de educação de adultos.

A UNESCO (2014) deixa antever a necessidade de uniformização dos critérios de qualidade através do desenvolvimento e introdução de mecanismos e metodologias comuns aos vários Estados membros, partindo do pressuposto que todo o cidadão é igual e não deve ser privilegiado ou penalizado em detrimento de outro, independentemente da sua nacionalidade.

O GRALE avança que é necessário criar ofertas inclusivas de aprendizagem sensíveis às necessidades individualizadas dos adultos e dar a escolher ao adulto se quer realizar um teste de certificação ou não. Para isso, é necessário abandonar a metodologia de ensino-aprendizagem centrada no professor e abraçar a abordagem pedagógica centrada no aluno que por si só "enfatiza a aprendizagem ativa, a integração da aprendizagem teórica e prática na aprendizagem e o uso da avaliação para fins de aprendizagem" (UNESCO, 2014, p. 144).

O GRALE sublinha a importância de um quadro de competências-chave, como o Quadro Europeu de Competências-Chave, e de um quadro de reconhecimento, validação e certificação de competências, que embora obriguem à atualização e reciclagem das competências

profissionais e ao aprimoramento do desempenho dos professores de educação de adultos, permitirão aumentar o padrão de qualidade da aprendizagem e educação de adultos.

A UNESCO (2014) refere que têm sido desenvolvidos sistemas de monitorização, avaliação, gestão da qualidade e pesquisa na educação de adultos de forma a contribuir para o seu melhoramento, mas que ainda requerem uma ação articulada entre os Estados membros.

Em suma, a UNESCO (2014) conclui que o panorama ecuménico da aprendizagem e educação de adultos, retratado no primeiro GRALE, é corroborado neste segundo relatório global. A UNESCO (2014) assume que os Estados membros, embora tenham "princípios norteadores distintos e práticas diversas", têm conseguido enfrentar "desafios exigentes num ambiente de permanente dificuldade para a mobilização de recursos" e estão determinados "a melhorar a qualidade e a eficácia da sua contribuição" de forma a garantirem o progresso cultural, económico e social de todos os cidadãos (p. 162).

Em 2015, a UNESCO lançou dois estudos sobre a implementação de sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências não formais e informais sob os títulos *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*, da autoria de Jin Yang, e *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning – Why Recognition Matters*, da autoria de Madhu Singh.

Estes estudos referem-se às práticas dos Estados membros no que se refere ao reconhecimento, validação e certificação de competências não formais e informais. Enquanto o primeiro documento "was the principal source (knowledge base document) for the *UNESCO Guidelines*" e foi elaborado "in order to promote and share knowledge, ideas and experiences in different contexts, and to advocate for the importance of recognising the value of non-formal and informal learning" (Yang, 2015, p. 6). O segundo documento surge com o intuito de "seek out most effective directions to reengineer education for change to improve the relevance, effectiveness and quality of learning". Singh acredita que "what works in one country can, with suitable adjustments to take account of different national contexts, also work elsewhere" (Singh, 2015, p. x).

Na presença de métodos de avaliação convergentes e divergentes, Singh (2015) considera que "it is important to match the assessment tool to the purpose of the assessment and in some cases, to the nature of the learner" (pp. 168, 169).

Singh (2015) destaca o método de avaliação de Nova Zelândia que consiste em "profiling skills and knowledge for the identification of learning outcomes […] [which] gives learners a

realistic perspective on the requirements and an effective way to demonstrate their skills and knowledge" (p. 169).

Singh (2015) identifica que os métodos de avaliação mais aplicados pelos Estados membros são o recurso ao portefólio, ao *curriculum vitae e* à transferência de créditos, embora haja países que recorram a métodos mais formais, como por exemplo, os Estados Unidos da América que recorrem a testes.

Singh (2015) salienta que devem ser considerados outros métodos de avaliação "instead of asking people to compile portfolios or take standardised tests (in the knowledge that they are unlikely to pass)" e refere que a "language can be an impediment to the successful completion of portfolios". Singh (2015) refere que há vários países que estão preocupados em melhorar as técnicas de construção de portefólios "in order to increase openness and transparency and to better enable individuals to describe their current knowledge, skills and motivation" e destaca uma das ferramentas implementadas em Portugal que é "a biographical and narrative-based assessment that allows individuals to present their experiences in a less formal manner" (p. 169).

Singh (2015) conclui no seu estudo que "there is an increased understanding and use of formative assessment in some countries" e refere que "the formative role of RVA is also important in terms of personal growth and development" (pp. 169, 170).

Singh (2015) reconhece que a França possui um "system of recognition with a substantial focus on formative assessment. This system was established under the *Bilan de Competénces Law of 1991* and is a formative procedure that takes stock of occupational and personal experience" (p. 137).

1.8 A Acuidade do Reconhecimento, Validação e certificação de Competências das Aprendizagens Informais e Não formais

A conjuntura internacional emergente da quinta e sexta CONFINTEA, no âmbito da uniformização das políticas de educação de adultos dos Estados membros, veio impulsionar a legitimação das competências não formais e informais de um adulto pouco escolarizado, mas que se pretende, agora, em educação permanente ao serviço da sociedade do conhecimento, pela sua inclusão e valorização pessoal e profissional ao longo da vida.

Enquanto a UNESCO (2012), a Comissão Europeia (2012) e o Conselho da União Europeia (2012) se empenhavam na idealização de políticas e práticas concertadas de uma educação de adultos voltada para o reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens não formais e informais, o XIX Governo Constitucional reunia esforços para se demarcar desse formato de educação de adultos que já vigorava em Portugal desde 2001.

O caráter inovador do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, assente numa metodologia revolucionária da educação de adultos, fez com que o olhar conservador de uma sociedade convencional fosse de "alguma desconfiança" e procurasse "estabelecer comparações com as aprendizagens que são realizadas no ensino dito regular, frequentado pelos jovens, na prossecução dos mesmos patamares de qualificação. Muitos autores encontram aqui o maior erro, uma vez que se procura comparar realidades incomparáveis". O dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais permite apenas identificar, legitimar os adquiridos ao longo da vida com um certificado equivalente ao de conclusão de ciclo do ensino regular (Lima, 2012, p. 22).

Assim que assume funções, em 2011, o governo enceta, desde logo, um processo de avaliação das políticas de educação e formação de adultos, desenvolvidas pelo governo anterior e conclui que "a INO não teve impacto na empregabilidade" e que "os processos de RVCC só tiveram impacto significativo no aumento de probabilidade de emprego para um desempregado quando se tratou de [um processo de] RVCC Profissional ou estiveram associados a Formações Modulares Certificadas" (Távora, Vaz, & Coimbra, 2012, p. 36).

O então governo envolveu-se, ainda, em "acusações de facilitismo na obtenção dos certificados", de "massificação do programa [INO] e utilização do mesmo como propaganda política", anunciando que estaria a reestruturar o Sistema Nacional de Qualificações de forma a imprimir "credibilidade", "eficiência", "maior exigência e rigor nos processos de certificação, verificação e reconhecimento de competências" (Távora, Vaz, & Coimbra, 2012, p. 35).

Segundo Barros (2016), o XIX governo, com a sua "ação de suspender bruscamente" o sistema nacional de RVCC e a Iniciativa Novas Oportunidades, condicionou "as ofertas de educação" para "educandos adultos pouco escolarizados", que foram "remetidos para fora do sistema de educação", no qual "simplesmente" deixaram de ter lugar e para quem, "no momento hodierno", continua a haver "pouquíssimas ofertas de educação […] neste país" (p. 78).

Os dados estatísticos do Ministério da Educação e Ciência revelam que, no ano letivo 2010/2011, 305 860 adultos estiveram envolvidos em ofertas formativas e/ou de RVCC. Comparativamente, no ano letivo 2012/2013, registou-se um decréscimo vertiginoso para 87 265 adultos envolvidos em ofertas no âmbito da educação e formação de adultos (Barros, 2016).

Todavia, esta não foi a única situação problemática gerada em torno desta resolução política segregante no que à educação e formação de adultos diz respeito.

Os "aproximadamente 10 000 educadores de adultos" contratados, maioritariamente, para os Centros Novas Oportunidades e ao serviço do Sistema Nacional de RVCC, viram-se "remetidos para o desemprego (senão para a emigração), não obstante a sua autoformação especializada, que constitui um manancial de aprendizagem experiencial nunca antes atingido […] e, hoje, em risco de volatilização no âmbito da implosão da agenda educacional para a EFA" (Barros, 2016, p. 78).

No decorrer das últimas políticas de educação de adultos, assistiu-se ao emergir de novas profissões no campo do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, nomeadamente, a de profissional de RVCC, que na transição para a Iniciativa Novas Oportunidades viu a sua nomenclatura alterada para profissional RVC, a de técnico de diagnóstico e encaminhamento, a de mediador e a de formador, estando estas duas últimas profissões vinculadas à aplicação dos referenciais de competências-chave. O "requisito formal mínimo" dos profissionais a integrarem estas novas profissões na educação e formação de adultos era a licenciatura. Os serviços estatais responsabilizaram-se pela proposição e dinamização de "ações de formação profissional contínua" que lhes permitiram desenvolver as competências necessárias para o exercício das suas novas funções (Guimarães & Barros, 2015). Assim,

> quando comparados com outros profissionais de áreas sociais e educativas, a complexificação do saber profissional (devido sobretudo à existência de regras instituídas) e a identificação de especificidades formais nas tarefas realizadas puderam ser observadas. Globalmente, estas circunstâncias originaram a diferenciação profissional e dos processos de educação e formação de adultos (comparativamente ao trabalho realizado pelos professores no ensino de segunda oportunidade, por exemplo) e implicaram um reconhecimento social mais alargado da educação de adultos e dos educadores.
> Os educadores de adultos passaram então a assumir-se como promotores da certificação de "competências para competir", gestores de recursos humanos (Lima, 2008; Cavaco, 2009), facilitadores de aprendizagens em função da sua rentabilidade económica e fomentadores de processos de "aprender a aprender" em contexto de trabalho. Neste sentido, surgiram como técnicos da aprendizagem ao longo da vida, que privilegiavam o conhecimento relacionado

> com o desenvolvimento do trabalho, que antecipavam problemas, tal como experimentavam soluções adaptativas que deviam ser levadas a cabo pelos indivíduos que aprendiam. (Guimarães, 2009)
>
> Neste âmbito, alguns estudos mostraram que os educadores de adultos contratados na última década, e que em 2010 totalizavam 11.611 elementos integrados nos Centros Novas Oportunidades, eram mais qualificados que os seus colegas que trabalhavam noutros domínios da educação de adultos, eram mais jovens e incluíam uma percentagem mais significativa de mulheres – a taxa de feminidade era de 73,9% em 2010. (CNE, 2011) Devido à formação inicial de base que possuíam (ao nível da licenciatura) e à inovadora estrutura das ofertas já mencionadas, estes educadores eram mais exigentes quanto à formação profissional contínua (Guimarães & Barros, 2015, p. 396).

Deste modo, a extinção dos Centros Novas Oportunidades deixou um elevado número de educadores de adultos desempregados que não tiveram lugar nas novas equipas de trabalho dos "recém-criados 80 Centros para a Qualificação e Ensino Profissional" (Guimarães & Barros, 2015, p. 397).

Guimarães e Barros (2015) aludem que a atividade dos CQEP tem sido marcada "por uma reação de cariz meritocrático que tem levado a diversas alterações no RVCC, como por exemplo, a formalização do processo através da introdução de um teste para a avaliação de competências possuídas pelos adultos", bem como o surgimento de um novo educador de adultos, o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, que veio substituir as figuras do profissional RVC e do técnico de diagnóstico e encaminhamento, desprestigiando assim os aspetos vanguardistas do anterior processo de RVCC (p. 397).

Barros (2016) refere que esta "recente governação educacional […] decidiu voltar ao ensino recorrente de adultos (ERA) como resposta para quem procura continuar a sua trajetória escolar". A autora considera que esta eleição do ensino recorrente de adultos em detrimento das trajetórias antes assumidas é de difícil compreensão, uma vez que, do ponto de vista da teoria educacional, pedagógica e andragógica, "a escolarização da educação de adultos lhe retira o potencial transformador, sendo essencial a incursão nas lógicas da educação não-formal e informal, quer para os educandos, quer para os educadores de adultos, cuja formação profissional precisa ser especializada, contínua e continuada" (p. 79).

Távora, Vaz e Coimbra (2012) referem que esta "(nova)valorização do ensino profissional em detrimento da educação e formação de adultos […] segue a linha que acompanha a história de educação de adultos em Portugal", uma vez que com cada mudança de governo há sempre uma alteração de "ideologias políticas norteadoras da EFA", conduzindo o país à "impossibilidade de […] istituir uma política estável e estabilizada a este nível" (Távora, Vaz, & Coimbra, 2012, pp. 36, 37).

Barros (2016) relembra que o ensino recorrente de adultos anteriormente implementado como oferta pública da educação e formação de adultos "vigorava quase sempre desprovido de lógicas que permitissem ultrapassar os muros da escola". A autora argumenta que esta não é uma opção "científico-pedagogicamente fundada, tal como não o é a convicção de que só os exames confirmam as aprendizagens". Para a autora não faz sentido que o desenvolvimento do processo de "reconhecimento de adquiridos experienciais", na atual rede de CQEP, se centre na realização de "uma prova/exame com incidência em conhecimentos de conteúdos" à qual é atribuído "um peso maioritário", comparativamente com "o restante peso pendente da validação do Dossiê Pessoal (Portefólio) dos adultos" (p. 79).

Como Távora, Vaz e Coimbra (2012) referem, "a orientação deste governo distancia-se, portanto, de um processo de reconhecimento de experiências e saberes, para voltar a impor um modelo muito escolarizado e decalcado do sistema de ensino dirigido a crianças e jovens que fazem um percurso relativamente regular" (p. 36).

Segundo Barros (2016),

> na conjuntura contemporânea, criada no âmbito da governação pluriescalar do sector da EFA pelo paradigma hegemónico da política pública para as estatísticas, é também paradoxal a variedade de sentidos que se poderiam retirar do facto contábil de Portugal ter sido posicionado, em 2010, pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), entre os três países mais "avançados" da Europa na implementação de sistemas nacionais de adquiridos experienciais (a par da França e da Noruega), onde integrava a categoria 1, dos países que "[...] estabeleceram práticas de validação, abarcando todos ou a maior parte dos sectores de aprendizagem e que demonstram já um nível significativo de certificações por esta via", aparecendo ali valorizado, também, o "carácter claramente inovador" do Sistema RVCC face ao conjunto dos países europeus (cf. CEDEFOP, 2010). Isto quando comparado com dados da mesma Instância Internacional, de 2015, que apontam agora Portugal como o último país da União Europeia quanto à Educação ao Longo da Vida dos adultos pouco escolarizados (cf. CEDEFOP, 2015) (p. 79).

Martins (2013) considera que a "introdução de provas no final dos processos de reconhecimento e validação de competências com uma qualificação quantitativa […] contraria toda a filosofia de educação de adultos". Segundo este autor, esta mesma filosofia defende "que não é possível atribuir um valor quantitativo a um processo de reconhecimento de competências" (pp. 316, 317).

Para Martins (2013), o processo de RVCC deve ser "assente numa avaliação contínua, formativa e assente na qualidade" e não deve ser "traduzido numa operação classificatória e contábil" (p. 327).

Martins (2013) cita Luís Capucha, "o sociólogo ex-responsável pela ANQ", para referir que esta nova metodologia de avaliação associada à educação e formação de adultos assume um "papel pernicioso nos processos de RVCC", uma vez que quaisquer provas e exames "tendem quase sempre a fazer com que os alunos e professores se concentrem não na aprendizagem, mas no treino para responder a testes a partir da memorização de conteúdos que rapidamente se esquecem". Capucha, citado por Martins (2013), questiona ainda se este novo mecanismo de avaliação obrigará à criação de um IAVE dentro da ANQEP de forma a gerir eficazmente os procedimentos que lhe possam estar associados.

Barros (2016) observa que "estas novas orientações têm vindo a ser apresentadas na esfera pública nacional de modo cada vez mais simplificado, cada vez mais como acontecimentos consumados e cada vez mais como afunilamentos ou disrupções das agendas políticas anteriores para o setor", nas quais cada governo mandatado assume a premissa de se desvincular das políticas de educação e formação de adultos até aí implementadas (p. 80).

Esta desvinculação gera não só uma instabilidade socioeducativa nacional, mas também sentimentos de exclusão societal junto do segmento menos escolarizado que viu a escolaridade obrigatória consagrar-se até ao 12.º ano (Barros, 2016).

Em suma, esta revisão sócio histórica e sociopolítica da educação de adultos é o ponto de partida e de fundamentação do nosso estudo empírico em torno do processo de RVCC. Este estudo visa perceber não só de que forma é que se processa a implementação das provas de certificação na prática diária dos técnicos e formadores de CQEP, mas também se as metamorfoses do balanço de competências e das políticas de educação e formação de adultos em Portugal estão a ter o impacto evolutivo necessário para fiabilizar o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, no seio de uma sociedade ainda cética quanto às aprendizagens não formais e informais.

CAPÍTULO 2 – Estratégia metodológica da investigação científica

No âmbito das ciências humanas e sociais, a investigação empírica permite-nos refletir sobre o que se passa ao nosso redor, impondo-nos "uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais" e educativos (Coutinho, 2015, p. 7).

Assumimos, assim, que o formato de reconhecimento, validação e certificação de competências, no âmbito das duas últimas políticas de educação e formação de adultos, é passível de ser investigado como um fenómeno socioeducativo.

A nossa investigação incide nas etapas de intervenção e nos mecanismos de avaliação que integram o atual balanço de competências que culmina com provas de certificação. Provas estas que condicionam a certificação total ou parcial do candidato em processo de RVCC.

Ainda segundo Coutinho (2015), "é através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras" (p. 7).

Deste modo, este estudo empírico versa sobre a problemática que tem surgido em torno da implementação das provas de certificação nas práticas diárias dos CQEP e que tem sido objeto de debate, não só por parte dos coordenadores, técnicos de ORVC, formadores dos CQEP, mas também pela própria ANQEP, que, em abril, dinamizou um *Workshop* em torno desta problemática (ANQEP, 2016).

O nosso estudo empírico, com uma estratégia metodológica de investigação científica pautada pela sistematização e pela adequação ao objeto de estudo, está centrado num conjunto de objetivos que conduziram à recolha de dados junto dos participantes previamente selecionados para o nosso estudo de caso. Este estudo permitiu avaliar qualitativamente a validade da implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar, em comparação com os mecanismos de avaliação anteriores. O nosso estudo de caso realizou-se junto de um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, que antes operava como um Centro Novas Oportunidades, tendo este último sido extinto no cumprimento da política educativa que vigora atualmente a nível nacional.

A estratégica metodológica deste estudo de investigação insere-se na lógica do paradigma qualitativo e interpretativo, apresentado por Coutinho (2015). Segundo esta autora, "a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no

mundo pessoal dos sujeitos", de modo a auscultar e interpretar a forma de estar do indivíduo e as suas ações enquanto ser social inserido num determinado contexto (p. 18). Procurámos assim, penetrar no mundo pessoal e profissional de seis elementos da equipa de um CQEP de forma a perceber a sua práxis no âmbito do objeto de estudo, de forma a interpretar o que Coutinho (2015) considera ser o "jogo das interações que o sujeito realiza em cada situação da sua vida" (p. 17).

2.1 O desenho da investigação

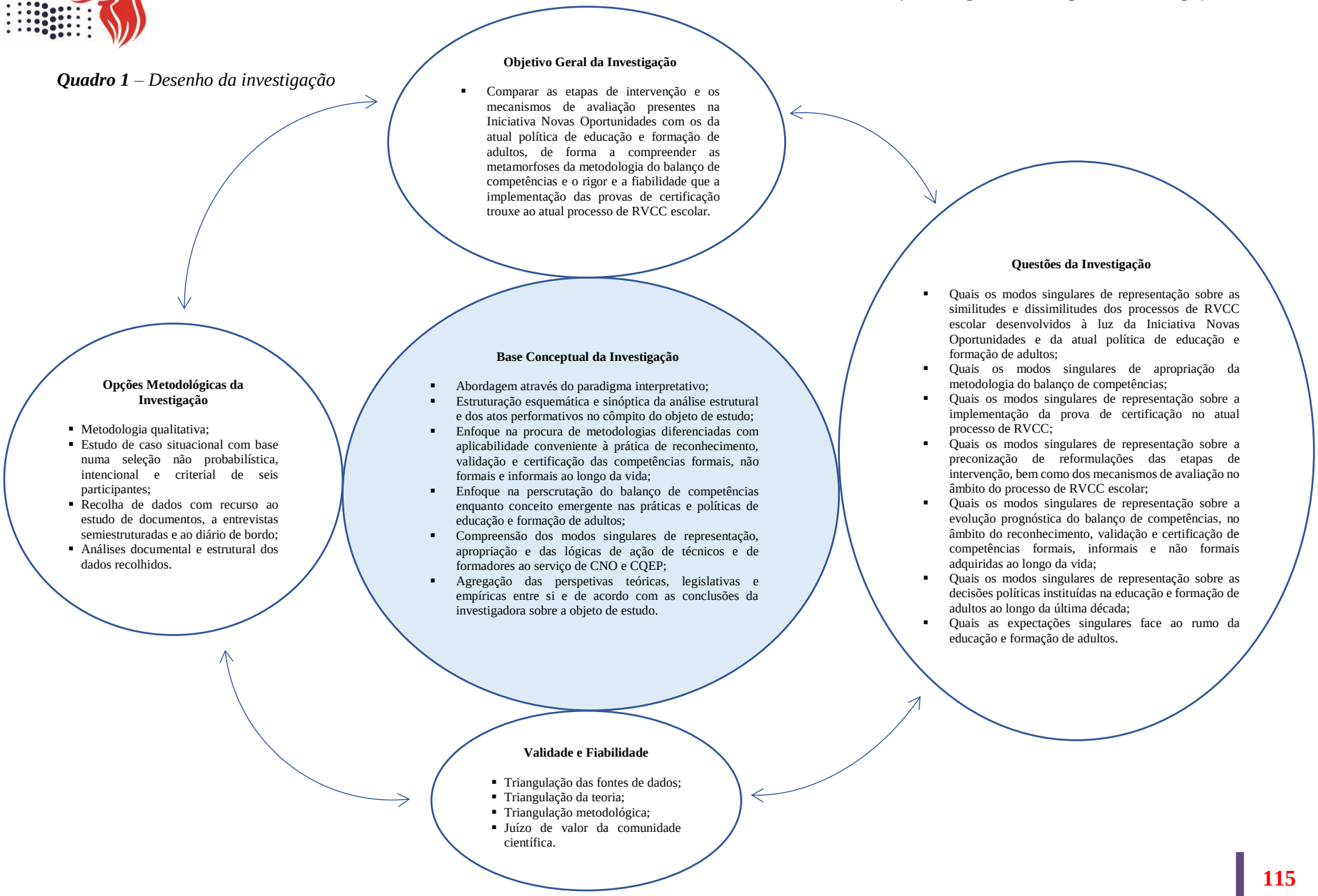
A nossa investigação científica encerra em si aquilo que Coutinho (2015) identifica como um "sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa" (p. 24) e que determinaram as várias opções que tivemos de tomar no seu decurso.

Segundo a mesma autora, a realização da investigação inicia-se com uma abordagem ampla que se vai estratificando sequencialmente em paradigmas, métodos e técnicas, para que se consigam extrair análises, observações e conclusões assertivas.

A nossa investigação, pela sua lógica qualitativa, possui a "complexidade", a "subjetividade", a "descoberta" e a "lógica indutiva" que Coutinho (2015) considera serem características "comuns a todas as metodologias qualitativas" (p. 328).

Coutinho (2015) defende que o plano da investigação qualitativa é um plano circular onde as interpretações se assumem igualmente como circulares, uma vez que "a interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes". Assim, "a produção de conhecimento é […] concebida como um processo circular, interativo e em espiral, não linear e cumulativo" (p. 19), como é passível de ser constatado no desenho que compõe a nossa investigação e que passamos a apresentar na página seguinte.

Quadro 1 *– Desenho da investigação*



2.1.1 O problema e os objetivos da investigação

A nossa investigação científica parte da enunciação de um problema que foi "formulado de uma forma muito geral" com o intuito de focalizar a nossa atenção no fenómeno em análise, assumindo "o papel de 'guia' na investigação" (Coutinho, 2015, p. 49).

A problemática geral do presente estudo científico foi edificada em torno da legitimidade, passível de ser investigada analiticamente, de reconhecer, validar e certificar as competências formais, informais e não formais adquiridas por um indivíduo ao longo da vida, através de uma metodologia distinta como o balanço de competências a par de um mecanismo de avaliação indiferenciado como as provas de certificação.

A fonte para a definição do problema objeto de estudo desta investigação emergiu do interesse e da experiência profissional da investigadora em harmonia com o que Coutinho (2015) defende. Para esta autora os problemas de investigação "que surgem da experiência do investigador são pois fontes inesgotáveis de problemas de investigação" (p. 51).

A experiência profissional da investigadora, no âmbito da educação e formação de adultos, congloba funções de formadora, mediadora, profissional de RVC e, mais recentemente, técnica de ORVC. No exercício das suas funções, tornou-se impossível evitar o despertar dos quatro catalisadores internos de Jim Canterucci (2005, citado por Neves e Guerra 2015): "a consciência, a curiosidade, a focalização e a iniciativa" (p. 17). Na sua interação de uma década com o objeto de trabalho e o ambiente socioeducativo e político envolvente, a investigadora confrontou-se com a necessidade, simultaneamente consciente e curiosa, de eleger este problema de investigação como um foco de estudo que lhe permitisse compreender o seu âmago teórico, cientificamente fundamentado, e as práticas dos seus pares através de uma lente capaz de captar e interpretar perspetivas divergentes ou convergentes perante as mesmas realidades.

Ao longo da pesquisa e da revisão bibliográfica que fundamentam o presente estudo científico, os objetivos específicos da investigação foram emergindo. Coutinho (2015) define-os como hipóteses de cariz indutivo, que orientam o processo de recolha de dados e potenciam "a credibilidade da investigação ao relacionar e conectar a investigação prévia com o objeto da investigação" (p. 59).

Segundo esta mesma autora, a revisão bibliográfica e as hipóteses indutivas procedentes permitem ainda "ajudar a centrar e refinar o problema", "aprofundar o conhecimento do

problema" e proporcionam "ao investigador informação recente e atual sobre o problema que investiga" (p. 60).

Para Sousa e Baptista (2011), as hipóteses indutivas nas abordagens qualitativas permitem "descrever e interpretar o significado que os fenómenos têm num determinado contexto" (p. 28).

2.1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta investigação científica foi o de comparar as etapas de intervenção e os mecanismos de avaliação presentes na Iniciativa Novas Oportunidades com os da atual política de educação e formação de adultos, de forma a compreender as metamorfoses da metodologia de balanço de competências e o rigor e a fiabilidade que a implementação das provas de certificação trouxe ao atual processo de RVCC escolar.

2.1.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta investigação foram:

1. Recolher dados sobre a organização e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades e dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades e a atual política de educação e formação de adultos, com o desígnio expresso de perceber as suas similitudes e dissimilitudes;
2. Compreender os modos singulares de representação dos elementos de uma equipa com funções distintas sobre as etapas de intervenção e os mecanismos de avaliação do processo de RVCC escolar desenvolvido anteriormente nos CNO e do processo de RVCC escolar desenvolvido atualmente nos CQEP;
3. Compreender os modos singulares de representação dos elementos de uma equipa com funções distintas sobre a legitimidade social e o peso avaliativo do júri de certificação;
4. Compreender os modos singulares de representação dos técnicos e formadores de um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional sobre a implementação das provas de certificação face aos outros mecanismos de avaliação do atual processo de RVCC escolar;

5. Compreender os modos singulares de representação dos técnicos e formadores de um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional sobre a conceção e a valoração das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar;
6. Perceber as mais-valias que as provas de certificação trouxeram ao balanço de competências e ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, no que concerne ao rigor de um e à fiabilidade do outro;
7. Analisar as preconizações e expectações da equipa relativamente às etapas de intervenção e aos mecanismos de avaliação;
8. Refletir sobre a acuidade e a evolução ou involução do balanço de competências no reconhecimento, validação e certificação de competências formais, não formais e informais;
9. Refletir sobre as orientações da educação e formação de adultos no nosso país;
10. Perceber a singularidade das duas últimas políticas nacionais de educação e formação de adultos no âmbito do balanço de competências e do reconhecimento, validação e certificação de competências, quer no contexto das linhas de orientação da UNESCO, quer no contexto das recomendações emanadas pelo Conselho da União Europeia, bem como em relação às diferentes práticas, levadas a cabo pelos vários Estados membros da UNESCO, e das quais começam a surgir agora os primeiros estudos.

2.1.2 As questões da investigação

Com base nos objetivos anteriormente elencados, sustentámos a nossa pesquisa empírica nas seguintes questões:

- Quais os modos singulares de representação sobre as similitudes e dissimilitudes do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades e da atual política de educação e formação de adultos;
- Quais os modos singulares de apropriação da metodologia de balanço de competências;
- Quais os modos singulares de representação sobre a implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar;

- Quais os modos singulares de representação sobre a preconização de reformulações das etapas de intervenção, bem como dos mecanismos de avaliação no âmbito do processo de RVCC escolar;
- Quais os modos singulares de representação sobre a evolução prognóstica do balanço de competências, no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências formais, informais e não formais adquiridas ao longo da vida;
- Quais os modos singulares de representação sobre as decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos ao longo da última década;
- Quais as expectações singulares face ao rumo da educação e formação de adultos.

Estas questões foram o pilar edificante da elaboração do guião de entrevista, que se apresenta no Anexo IX, e foram emergindo progressivamente. Numa fase inicial, as questões estavam apenas ancoradas à revisão bibliográfica. No entanto, a sua reformulação posterior foi inevitável devido à recolha de informações com recurso à técnica de estudo de documentos, técnica esta que deve coexistir com a técnica privilegiada da entrevista, como preveem Ketele e Roegiers (1993).

2.2 O plano de investigação

A controvérsia sobre a legitimidade do culminar de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências formais, não formais e informais, adquiridas ao longo da vida, que segue a metodologia de balanço de competências, com a implementação de provas escritas, orais e práticas, levou-nos a escolher um plano de investigação centrado num estudo de caso, por "se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o 'caso'" (Coutinho, 2015, p. 335).

Brewer e Hunter (1989, citados por Coutinho, 2015) sugerem "seis categorias de 'caso' passíveis de serem estudadas na investigação em Ciências Sociais e Humanas: indivíduos; atributos dos indivíduos; ações e interações; atos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda coletividades" (p. 335).

Coutinho (2015) explica que não há uma definição consensual e unívoca de estudo de caso e atribui cinco características-chave a esta estratégia metodológica e que passamos a expor de forma muito sucinta:

1. O caso possui fronteiras temporais, espaciais e processuais;
2. O caso deve estar bem identificado e definido, de forma a garantir a focalização da investigação;
3. O caso é válido pela sua unicidade e pela sua complexidade, com privilégio absoluto da perspetiva holística;
4. O caso deve decorrer em ambiente natural;
5. O caso deve ser estudado com recurso a uma ou mais técnicas de recolha de dados e a fontes de dados variadas.

O presente estudo de caso é de naturezas descritiva, exploratória e interpretativa. A sua natureza descritiva deve-se à descrição rigorosa e clara de "um dado objeto de estudo na sua estrutura e funcionamento". A sua natureza exploratória e interpretativa prende-se com o objetivo de "proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade" (Sousa & Baptista, 2011, p. 57).

Para o nosso estudo de caso, elegemos um pequeno grupo de indivíduos pertencentes a uma única instituição, propondo-nos, desta forma, a examinar o 'caso' em questão em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural e jurídico, reconhecendo-lhe complexidade e recorrendo a todos as técnicas que se nos revelaram apropriadas, com a premissa de garantir uma pesquisa holística, que privilegiasse o caso pela sua unicidade dentro do todo.

Os objetivos do nosso estudo de caso são os considerados por Gómez et al. (1996, citado por Coutinho, 2015): "explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar" (p. 337).

Com base na tipologia de estudo de caso avançada por Coutinho (2015), o nosso estudo é um estudo de caso único, com duas modalidades convergentes. Este estudo de caso único caracteriza-se tipologicamente pelo seu caráter histórico, que privilegia a escolha de um CQEP, que antes havia sido um CNO. É, no entanto, simultaneamente, um estudo de caso situacional, porque estuda um acontecimento sob a perspetiva dos seis participantes que integram a equipa do CQEP e que constituíram "o caso". Através deste estudo situacional priorizamos a compreensão em profundidade do desenvolvimento do processo de RVCC escolar, enquanto fenómeno socioeducativo, que privilegia a metodologia de balanço de competências, que é *per*

se distinta, mas que culmina com um mecanismo de avaliação indiferenciado, isto é, por uma prova quantitativa.

Ainda de acordo com a tipologia de estudo de caso avançada por Coutinho (2015), optámos, por analisar, de forma global, o *modus operandi* de um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional; e, de forma inclusiva, os *modi operandi* singulares, divergentes e/ou convergentes, da sua equipa técnico-pedagógica face ao objeto de estudo.

Este estudo empírico foi realizado em torno de variáveis qualitativas, do foro sócio afetivo, passíveis de medir a opinião individual dos participantes e que foram definidas em função do problema e objetivo da investigação.

No processo de recolha de dados empíricos deste estudo de caso, recorremos a três técnicas próprias da investigação qualitativa: a pesquisa documental, a observação, com recurso ao diário de bordo, enquanto forma de registo dos dados, e a entrevista, com recurso à ferramenta auxiliar denominada por guião de entrevista e que constitui o Anexo IX.

2.3 A seleção do caso

Segundo Coutinho (2015), a seleção dos participantes num estudo de caso "é a sua *essência metodológica*" e, por isso mesmo, uma investigação científica criteriosa deve possuir um "caso" bem definido. O investigador deve ser capaz de descrever com precisão, quer o procedimento de seleção do "caso", quer as características do "caso" selecionado (p. 339).

Segundo Stake (1995, citado por Coutinho, 2015) "o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso" (p. 340).

O presente estudo foi realizado em torno de uma seleção não aleatória/intencional e de conveniência/criterial que é o tipo de seleção "mais apropriado para as abordagens qualitativas" e está circunscrito à seleção não probabilística (Coutinho, 2015, p. 96).

Deste modo, a escolha do local e dos sujeitos a integrar o presente estudo de caso obedeceram à predefinição dos seguintes critérios:

1. Selecionar um Centro para a Qualificação e Ensino Profissional, cuja entidade promotora fosse um agrupamento de escolas da comunidade intermunicipal do Tâmega e Sousa e sub-região estatística portuguesa (NUT III), parte da região Norte, localizado

na área de residência pessoal e profissional da investigadora, por uma questão de economia de tempo e de esforço no momento da recolha de dados;

2. Selecionar um Centro para a Qualificação e Ensino Profissional que tivesse sido anteriormente um Centro Novas Oportunidades, onde fosse possível comparar a dinâmica das duas últimas políticas nacionais de educação e formação de adultos;
3. Selecionar um Centro para a Qualificação e Ensino Profissional que tivesse vasta experiência na implementação de provas de certificação escritas e orais na conclusão do processo de RVCC escolar;
4. Selecionar sujeitos de uma equipa técnico-pedagógica que detivessem experiência profissional, não só na atual política de educação e formação de adultos, mas cumulativamente na Iniciativa Novas Oportunidades, de modo a poderem opinar com assertividade, no que concerne ao desenvolvimento e estruturação do processo de RVCC em ambas as políticas;
5. Selecionar sujeitos de uma equipa técnico-pedagógica que estivessem familiarizados com as metodologias de educação e formação de adultos, nomeadamente o balanço de competências;
6. Selecionar sujeitos de uma equipa técnico-pedagógica que exercessem preferencialmente funções cumulativas de formadores e de técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências;
7. Selecionar sujeitos de uma equipa técnico-pedagógica que tivessem experiência na elaboração e aplicação das provas de certificação, bem como na preparação dos adultos para as mesmas.

Com base nestes critérios que nos pareceram ir de encontro aos objetivos do nosso estudo científico, realizaram-se as diligências formais junto da direção da instituição que considerámos corresponder aos critérios um, dois e três, situada na área geográfica da residência pessoal e profissional da investigadora, e onde a mesma tinha exercido funções de formadora e de técnica de ORVC, no ano letivo imediatamente transato, o que lhe permitia um conhecimento *per se* privilegiado, quer no que se refere à dinâmica do centro, quer relativamente à diligência, empreendedorismo e proatividade dos responsáveis máximos pelo mesmo, nas pessoas da senhora diretora e do senhor coordenador, que mantinham as mesmas funções hierárquicas que haviam ocupado no CNO, dentro da Iniciativa Novas Oportunidades.

Após o consentimento por parte da direção e da coordenação do CQEP relativamente ao pedido de colaboração e à recolha de dados, agendámos a participação e intervenção da investigadora na reunião semanal da equipa técnico-pedagógica, na qual apresentámos o objetivo geral do presente estudo científico, reiterámos o pedido de colaboração à equipa para a realização de entrevistas e procedemos ao levantamento e seleção dos elementos da equipa que satisfizessem os requisitos dos critérios quatro, cinco, seis e sete.

De forma a economizar tempo e esforço, quer por parte da investigadora, quer por parte dos participantes, que assumiram de imediato o constrangimento de uma agenda excessivamente preenchida pelas exigências a que as suas funções profissionais obrigavam, nesta reunião, procedemos, ainda, à calendarização das entrevistas individuais, no horário mais conveniente para cada entrevistado.

A equipa do CQEP é atualmente formada por catorze elementos. Destes catorze elementos, apenas seis cumpriam dois ou mais dos requisitos pré-definidos para a seleção dos participantes a integrar o estudo de caso e eram eles: o coordenador, que preenchia os requisitos dos critérios quatro e sete; a técnica de ORVC que intervém nas etapas de acolhimento, diagnóstico, orientação, encaminhamento e monitorização, e que cumpria os requisitos dos critérios quatro, cinco e sete; e quatro formadores que acumulam as funções de técnicos de ORVC, no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências, e que se enquadravam nos critérios quatro, cinco, seis e sete. Os oito elementos da equipa que não foram considerados para o nosso estudo só possuíam experiência em CQEP, sendo que alguns deles estavam a trabalhar pela primeira vez num CQEP, no presente ano letivo. A agravar a falta de experiência profissional prévia, alguns desses elementos também não possuíam formação profissional especializada ou frequência de ações de formação, no âmbito da educação e formação de adultos.

2.4 Os instrumentos de recolha de dados

No momento de selecionarmos os instrumentos de recolha de dados a utilizar no nosso estudo, deparámo-nos com a problemática redutora de eleger apenas uma única técnica das várias passíveis de serem utilizadas na investigação qualitativa. Após uma reflexão criteriosa dos vários instrumentos, decidimos seguir aquilo que Ketele e Roegiers (1993) entendem ser

uma *estratégia composta* e recorremos a três técnicas que se complementaram e permitiram quer a preparação da recolha de informações, quer a inferência e interpretação posterior dos dados.

As três técnicas privilegiadas foram: a pesquisa documental, a entrevista e a observação registada em diário de bordo, embora só detalhemos as duas primeiras. No entanto, foi no diário de bordo, que para Coutinho (2015) é de grande pertinência no estudo de caso, que registámos reflexões pessoais, impressões, conjeturas e sugestões de subcategorias para a triangulação dos dados, bem como esquemas que íamos redesenhando e aprimorando conforme o estudo avançava, que resultaram, sobretudo das observações que íamos realizando e da reflexão sobre as mesmas.

2.4.1 A pesquisa documental

A pesquisa documental revelou-se essencial para prepararmos a recolha de informações e estruturarmos a entrevista de forma a estabelecer uma cadeia de evidências que nos permitissem configurar o nosso estudo de caso e legitimá-lo desde as questões de pesquisa até às conclusões finais.

Ao longo da revisão bibliográfica, debruçámo-nos sobre a metodologia de balanço de competências, privilegiámos a sua contextualização nas políticas educativas nacionais e internacionais, bem como os seus matizes conceptuais ancorados em documentos de instituições e de autores de renome com estudos científicos publicados. Delineámos o problema de investigação, elegemos o paradigma interpretativo, a metodologia, o método e a técnica preferencial a adotar.

Sabíamos claramente que queríamos compreender a contextualização evolutiva ou involutiva da metodologia de balanço de competências na prática da educação e formação de adultos. Sabíamos que queríamos perceber as similitudes e dissimilitudes do desenvolvimento do processo de RVCC escolar, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (dentro da estrutura organizacional do CNO) e no âmbito da atual política de educação e formação de adultos (dentro da estrutura organizacional do CQEP).

Sabíamos ainda que queríamos compreender os modos singulares de representação dos participantes sobre a metodologia de balanço de competências no reconhecimento, validação e

certificação de competências formais, não formais e informais adquiridas ao longo da vida, bem como sobre a legitimidade da implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC.

No entanto, apesar de termos objetivos específicos e questões que considerámos bem delineadas *a priori*, considerámos não deter informação suficiente para formular o guião de entrevista e partir para o terreno.

Antes de conhecermos as representações singulares dos participantes sobre a estrutura e metodologia objetos de estudo, imperava estarmos devidamente contextualizados e familiarizados com os documentos legais que regulamentam esses mesmos objetos de estudo, para podermos recolher as opiniões e conduzir a entrevista com assertividade, partindo do pressuposto que partilhamos com Coutinho (2015) quando esta autora afirma que "é preciso ter em mente que nem sempre os documentos retratam a realidade. Por isso, é importantíssimo extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados" (p. 342).

No decurso da pesquisa documental, consultámos o *site* da ANQEP e selecionámos os documentos pela sua pertinência legislativa, regulamentar e normativa. As orientações metodológicas foram facilitadas pela instituição em estudo, uma vez que a tutela recorre à plataforma Office 365 para fazer chegar as referidas orientações metodológicas aos CQEP nacionais. Estas orientações são de acesso restrito e exclusivo das equipas dos CQEP.

Debruçámo-nos, então, sobre os documentos legais que regulamentam a criação e o funcionamento dos CNO e CQEP, com duas premissas exclusivas: (1) a de compreendermos a(s) característica(s) que os aproximavam e/ou distanciavam legalmente; e (2) a de percebermos o sustentáculo normativo e quantitativo das provas de certificação.

Ao garantirmos estas premissas, estávamos, portanto, aptos não só para desdobrarmos as questões iniciais, de modo a criarmos um guião de entrevista válido, mas também para estruturarmos a entrevista de forma a recolhermos os modos singulares de representação dos participantes com uma abrangência distinta da que possuíamos no término da revisão bibliográfica.

Estas premissas permitir-nos-iam, ainda, *a posteriori* sustentar a triangulação dos dados, quer em termos de fontes de dados, quer em termos metodológicos e teóricos.

Com a mira nas vantagens anteriormente elencadas, a pesquisa documental afigurou-se, portanto, como uma técnica justificada pela sua pertinência e complementar à inicialmente predefinida, isto é, à entrevista. Esta técnica é reconhecida por Charles (1998, citado por

Coutinho, 2015), como uma peça central nos estudos de caso descritivos como o nosso, a par das categorias exploratória e interpretativa que também o caracteriza e que já foram explanadas anteriormente.

Recorremos a documentos de três naturezas distintas. No âmbito da classificação proposta por Ketele e Roegiers (1993), analisámos documentos oficiais, documentos de uso específico e documentos publicados.

Baseados, ainda, na abordagem teórica de Ketele e Roegiers (1993), o tipo de análise da documentação foi por recolha longitudinal, tendo em conta a sua dimensão temporal, e por seleção de conteúdo. Os conteúdos selecionados permitiram-nos construir um quadro legislativo em torno das palavras-chave da nossa investigação, com uma estratégia muito precisa, respeitando, no entanto, aquilo que Sousa e Baptista (2011) entendem ser dados primários e dados secundários.

Para estas autoras, a pesquisa documental propicia a extração de dados secundários e sublinham que "é importante o recurso a várias fontes de informação e cruzar o seu conteúdo" (Sousa & Baptista, 2011, p. 70). As mesmas autoras argumentam ainda que o processo de análise deve começar pela pesquisa e análise documental, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam [leis,] princípios, objetivos e metas" (p. 89).

Em termos de estratégia, perceba-se que alguns destes documentos já tinham sido considerados na revisão bibliográfica, todavia, o escrutínio que se pretendia agora era segmentário e em oposição à dimensão holística anteriormente considerada.

A classificação dos documentos em diferentes naturezas permitiu-nos extrair os seguintes conteúdos: os documentos oficiais permitiram-nos compreender as bases legais da criação e do funcionamento dos CNO e dos CQEP; os documentos de uso específico permitiram-nos compreender o método de avaliação inerente ao desenvolvimento do atual processo de RVCC escolar; e os documentos publicados permitiram-nos compreender o desenvolvimento do processo de RVCC escolar e a dimensão da metodologia de balanço de competências inerente ao processo.

Atente-se no seguinte quadro síntese classificativo que elenca os documentos usados:

Quadro 2 – Natureza da pesquisa documental

Documentos oficiais	Documentos de uso específico
▪ Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro; ▪ Despacho n.º 11 203/2007 de 08 de junho; ▪ Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro; ▪ Despacho n.º 6950/2008 de 10 de março; ▪ Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio; ▪ Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março; ▪ Despacho n.º 8861-A/2015 de agosto.	▪ Orientação Metodológica n.º 1/2014 (ANQEP, 2014b); ▪ Orientação Metodológica n.º 4/2014 (ANQEP, 2014c); ▪ *Curriculum Vitae* de alguns participantes.
Documentos publicados	
▪ *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos* (Alonso, et al., 2002); ▪ *REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização* (Gomes, et al., 2006a); ▪ *REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário* (Gomes, et al., 2006b); ▪ *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (Gomes & Simões, 2007); ▪ *A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos - roteiro metodológico* (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009); ▪ *Guia de Referência para a Qualificação e o Ensino Profissional* (ANQEP, 2014d); ▪ *Orientação ao Longo da Vida nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional - Guia Metodológico* (ANQEP, 2014a).	

De referir que a análise dos *curricula vitae* não estava inicialmente prevista. Tornou-se perentória para completar o esquema representativo da caracterização do perfil dos participantes. Enquanto alguns participantes disponibilizaram as informações pretendidas sem qualquer constrangimento, outros, por motivos de economizar tempo face às obrigações e exigências das suas funções, disponibilizaram os currículos para podermos extrair as informações que considerássemos pertinentes para o estudo, disponibilidade esta que valorizámos de igual modo.

2.4.2 A entrevista enquanto instrumento fulcral na produção de dados

Após a contextualização do objeto de investigação através da pesquisa documental, estávamos aptos para avançarmos no nosso estudo de caso e mergulharmos no terreno. Para isso, recorremos a uma das técnicas preferenciais e de maior valor na recolha de dados nos planos de investigação qualitativa, isto é, à entrevista, que se enquadra no procedimento de recolha de dados – o inquérito –, tal como Coutinho (2015), baseada em vários autores, expõe na sua obra, considerando-o um "processo [privilegiado] que visa a obtenção de respostas

expressas pelos participantes no estudo (Ghiglione & Matalon, 1997; Wiersma, 1995)" (p. 107).

Com o propósito definido e o perfil dos participantes traçado, antes de participarmos na reunião que nos permitiria proceder à seleção, dedicámo-nos à conceção e planeamento da entrevista.

Entendemos que o tipo de entrevista que mais se adequava à abrangência das informações que pretendíamos recolher era a entrevista semiestruturada que se distingue pela possibilidade do entrevistador intervir e reorientar as questões ou formular outras não planeadas, face ao discurso espontâneo do entrevistado que pode ser não linear. Ketele e Roegiers (1993) argumentam que neste tipo de entrevista "as informações que se pretende recolher reflectem melhor as representações […] dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir" (p. 193). Esta liberdade, no entanto, obrigou a que fizéssemos dois tipos de análise entre as questões da entrevista, uma análise linear e uma análise cruzada, visto a informação que se pretendia recolher poder emergir a qualquer momento da entrevista.

A preparação da entrevista incidiu na conceção de um guião de entrevista enquanto ferramenta auxiliar da técnica propriamente dita.

O guião de entrevista, passível de ser consultado no Anexo IX, continha um cabeçalho para indicação da data, da função e das habilitações do entrevistado, garantimos a confidencialidade das entrevistas, optando por as numerar por ordem de realização, mesmo para nossa organização interna. No decorrer do texto de análise, os nomes que atribuímos aos participantes são fictícios. Colocámos um texto introdutório com alusão aos objetivos da entrevista e concentrámo-nos no desdobramento das questões gerais explanadas no desenho da investigação e formuladas no início do estudo. Estas questões foram desdobradas em duas ou mais questões abertas e uma semiaberta, devido ao seu desdobramento em alíneas de opção, socorrendo-nos da pesquisa documental para o efeito.

O guião de entrevista foi elaborado tendo em conta as funções dos participantes dentro da instituição, subdividindo-o, assim, em dois subguiões, um para as funções de coordenador e outro para as funções de formador(a) e técnico(a) de ORVC. O subguião para as funções de coordenador estava estruturado em seis questões. O subguião para as funções de formador(a) e técnico(a) de ORVC estava estruturado em dezoito questões. As seis questões do subguião do coordenador correspondem às questões 1, 2, 3, 4, 17 e 18 do subguião dos formadores e técnicos de ORVC.

Estes dois subguiões permitiram-nos investigar e triangular os modos singulares de representação de todos os participantes, não só relativamente às duas últimas políticas e práticas de educação e formação de adultos numa analogia comparativa, mas também em relação às suas expectações no âmbito das políticas e práticas de educação e formação de adultos que considerassem de emergência tão premente quanto pertinente.

As questões que emergiram naturalmente da entrevista semiestruturada ao coordenador permitiram-nos investigar de que forma é que a instituição conseguia pôr em prática a legislação em vigor e as diretrizes da tutela em torno do funcionamento do CQEP e da implementação das provas de certificação. Isto sem nos afastarmos do ponto de vista já mencionado anteriormente de que os elementos que recolhemos na pesquisa documental são de natureza teórica e a teoria nem sempre corresponde à prática, com a agravante de que qualquer documento, sendo ele de teor legislativo ou não, depende também da subjetividade de quem o interpreta, devido às lacunas que esses mesmos documentos muitas vezes apresentam.

Através da entrevista ao coordenador pretendíamos também recolher dados internos da instituição, nomeadamente número de certificados de nível básico e de nível secundário, bem como o número de baterias de provas realizadas até à atualidade e o seu modo de realização.

Já as restantes questões do subguião para as funções de formador(a) e técnico(a) de ORVC procuraram compreender a legitimidade e o rigor que a implementação das provas de certificação trazia ao processo de RVCC escolar, enquanto instrumento privilegiado de avaliação quantitativa no culminar de um processo, cuja metodologia preferencial é o balanço de competências. Estas questões procuraram ainda perceber não só a forma como as provas eram concebidas e valoradas, mas também os constrangimentos que poderiam trazer ao dito processo.

Após a conceção do guião, estavam criadas todas as condições para imergirmos no terreno e participarmos na reunião que nos permitiria selecionar o "caso", ou seja, os participantes, e calendarizar as entrevistas.

As entrevistas foram conduzidas pela investigadora e realizaram-se entre o dia 14 e o dia 20 de abril.

A condução das entrevistas foi face a face e seguiu a lógica adiantada por Freixo (2012) que considera que "o termo entrevista é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*, onde

'vista' se refere ao ato de ver, ter preocupação de algo; [e] 'entre' indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas" (p. 220).

As entrevistas foram gravadas com recurso à aplicação *Dictafone* da *Apple*. O ambiente de cada entrevista foi agradável e de cordialidade entre entrevistadora e entrevistados. Iniciámos cada entrevista com um pedido de autorização para a respetiva gravação e garantimos a confidencialidade dos dados recolhidos a cada entrevistado.

Os registos áudio foram transcritos na íntegra e enviados posteriormente aos respetivos participantes para a sua devida confirmação e aprovação. As entrevistas tiveram uma duração variável, entre trinta a noventa minutos.

Como o espaço do CQEP é exíguo para uma equipa de catorze elementos, foi-nos sugerido conduzir a entrevista na biblioteca da escola sede do agrupamento de escolas, por ser um espaço calmo e de acesso fácil.

Posteriormente às entrevistas, tivemos necessidade de recorrer a outros meios de comunicação, nomeadamente ao correio eletrónico e ao telefone, para esclarecermos detalhes que nos pareceram pertinentes durante a análise estrutural. Apesar da sobrecarga laboral e da exigência a que as suas funções profissionais obrigavam, os participantes mantiveram sempre uma postura muito solícita.

A entrevista forneceu-nos informação profunda e detalhada sobre o nosso objeto de estudo, de forma a perceber como os participantes interpretam as suas vivências.

Considerámos os dados recolhidos como dados primários, tal como Sousa e Baptista (2011) os classificam, por constituírem representações e terem sido recolhidos no contexto natural da instituição e no campo de atuação profissional dos participantes objeto de estudo.

2.4.3 A validação do guião de entrevista

O nosso guião de entrevista foi validado por um professor/investigador universitário.

O primeiro contacto dos participantes com o guião de entrevista proporcionou um momento *sui generis* durante a reunião técnico-pedagógica em que participámos para expor o nosso estudo. A partir do momento em que constituímos o "caso", os participantes demonstraram um interesse imediato pelas questões a que iriam ser submetidos.

Foi com alguma timidez que distribuímos os guiões para uma primeira leitura em conjunto, pois não queríamos influenciar a espontaneidade das respostas em situação posterior de entrevista, desmistificando que não haveria respostas certas ou erradas, apenas representativas das opiniões individuais.

Este foi um momento declaradamente vantajoso, pois permitiu-nos auscultar a opinião profissional dos participantes face à exploração que tínhamos predefinido em torno do fenómeno em estudo.

Os participantes sentiram necessidade de desmontar a questão número cinco para poderem perceber melhor o que pretendíamos inquirir. De referir que uma participante sugeriu a reformulação da terminologia usada nesta questão e substituir "na sua prática profissional diária" por "enquanto formadora". Optámos por manter a questão como estava inicialmente formulada, pois visávamos abranger os formadores e os técnicos de ORVC, bem como os profissionais RVC e os técnicos de diagnóstico e encaminhamento do anterior modelo, caso algum participante acumulasse essa experiência profissional.

2.5 O tratamento dos dados das entrevistas

No decurso deste estudo empírico, adotámos uma estratégia metodológica que privilegia o significado e a profundidade com que as ações humanas se podem revestir, tal como Coutinho (2015) defende, onde os papéis do investigador e do investigado, à luz das ciências humanas e sociais, partilham uma "característica comum", que é a de serem simultaneamente "intérpretes" e "construtores de sentidos". A investigação culmina, assim, numa "fusão de horizontes", isto é, na fusão do horizonte do investigador com o horizonte das pessoas investigadas, de forma a garantir que os conhecimentos se complementam e expandem (p. 18).

Para Coutinho (2015), "investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, [e] envolve interpretações de interpretações". Esta "dupla busca de sentido" é entendida como a "dupla hermenêutica em ação" (p. 18) que procura desvendar os significados ocultos no texto.

Segundo Gadamer (1975, citado por Coutinho, 2015), esta desocultação opera num "movimento de compreensão constantes do todo para a parte e desta para o todo" (p.228).

Coutinho (2015) argumenta que "desenvolver teoria implica progredir com sensatez entre a perspetiva micro dos dados para um compreensão macro de tipo conceptual/teórica" (p. 246).

Segundo Sousa e Baptista (2011), os dados recolhidos através de um estudo qualitativo são dados complexos que exigem uma abordagem estruturada com base numa análise de conteúdo. Num momento inicial, organizámos uma tabela em formato digital, com recurso à ferramenta do *Microsoft Office Excel*, dispusemos horizontalmente as várias respostas obtidas a cada pergunta do guião da entrevista. Seguidamente, imprimimos essa tabela em folhas A2 para compararmos as seis respostas dos participantes a cada pergunta do guião de entrevista, de modo a encontrar semelhanças, diferenças e aceções particulares, com o intuito de efetuarmos uma "leitura flutuante", reduzirmos os dados e codificarmos as "unidades de análise" em "categorias conceptuais" de "caráter puramente exploratório" (Coutinho, 2015, p. 217).

Escolhemos como unidades de análise a equipa da instituição em estudo e os modos singulares de representação dos participantes no estudo de caso.

Depois de elegermos as unidades de análise, categorizámo-las em categorias e subcategorias. Posteriormente, seguimos aquilo que Grinnel, parafraseado por Sousa e Baptista (2011), considera essencial na análise de conteúdo, isto é, dedicámo-nos a um segundo momento de codificação que implicou o refinamento e interpretação da análise inicial, de modo a: refletirmos sobre os significados de cada categoria; questionarmos o seu valor no discurso geral e a frequência com que surgiu; e, finalmente, podermos estabelecer e compreender a sua relação.

A enumeração das subcategorias foi realizada com base na medida de frequência. Esta medida permitiu-nos determinar a maior ou menor relevância da presença, ausência e concorrência de aparição das subcategorias nos modos singulares de representação dos participantes, que justificámos com detalhe sempre que se nos afigurou necessário. A reflexão sobre a presença e a ausência dessas subcategorias permitiu-nos inferir quer sobre o diferente grau de importância que cada participante atribui a determinado aspeto, quer sobre os possíveis momentos de bloqueio interpretativo ou de raciocínio que possam ocorrer em situação de entrevista, cujas respostas dependem não só da capacidade argumentativa oral e da aptidão dos participantes em construir um raciocínio coerente e fundamentado em torno de uma questão, mas também da disponibilidade emocional com que cada participante encara a sua partilha de

experiências e de opiniões com o investigador. A reflexão sobre a concorrência de aparição permitiu-nos identificar e analisar a presença simultânea de duas ou mais subcategorias nos modos singulares de representação dos participantes de forma a perceber a sua associação e o seu encadeamento de discurso.

Atentemos no quadro síntese seguinte ilustrativo da nossa análise estrutural.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. A identidade pessoal, académica e profissional dos veiculadores de modos singulares de representação no seio da sua equipa de trabalho;	1.1 Idade; 1.2 Género; 1.3 Nº de elementos da equipa; 1.4 N.º de elementos participantes; 1.5 Formação académica; 1.6 Formação profissional da equipa; 1.7 Experiência profissional da equipa; 1.8 Funções dos elementos da equipa; 1.9 Crédito horário semanal; 1.10 N.º de certificados; 1.11 N.º de baterias de provas de certificação implementadas até à atualidade; 1.12 Aspetos de constrangimento organizacional.
2. Modos singulares de representação sobre as similitudes e dissimilitudes do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades e da atual política de educação e formação de adultos;	2.1 Aspetos de demarcação positiva; 2.2 Aspetos de demarcação negativa; 2.3 Aspetos divergentes; 2.4 Aspetos convergentes.
3. Modos singulares de apropriação da metodologia de balanço de competências;	3.1 Aspetos conceituais; 3.2 Aspetos involutivos; 3.3 Aspetos evolutivos.
4. Modos singulares de representação sobre a implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar;	4.1 Aspetos positivos; 4.2 Aspetos negativos; 4.3 Aspetos de constrangimento conceptual.
5. Modos singulares de representação sobre a preconização de reformulações das etapas de intervenção, bem como dos mecanismos de avaliação no âmbito do processo de RVCC escolar;	5.1 Aspetos expectantes de melhoramento.
6. Modos singulares de representação sobre a evolução prognóstica do balanço de competências no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências formais, informais e não formais adquiridas ao longo da vida;	6.1 Aspetos de prevalecimento; 6.2 Aspetos expectantes de melhoramento.
7. Modos singulares de representação sobre as decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos ao longo da última década;	7.1 Aspetos de demarcação positiva; 7.2 Aspetos de demarcação negativa.
8. Expectações singulares face ao rumo da educação e formação de adultos.	8.1 Aspetos expectantes de prevalecimento; 8.2 Aspetos expectantes de melhoramento; 8.3 Aspetos expectantes de inevitabilidade.

Ilustrámos a nossa análise estrutural com quadros síntese representativos das subcategorias definidas. Para exemplificarmos os aspetos constantes nesses quadros síntese, recorremos às unidades de registo e de contexto que se nos afiguraram representativas pela sua pertinência, visto que "a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento de mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo" (Bardin, 2011, citado por Coutinho, 2015, pp. 219, 220).

Para não cairmos no reducionismo numérico e repetitivo de contabilizar as subcategorias, visto já estarem ilustradas em quadros síntese, optámos por usar a terminologia de Ketele e Roegiers (1993) que nos pareceu conveniente e que passamos a elencar: inferência forte, inferência moderada e inferência fraca. Considerámos o universo das seis respostas possíveis dos seis participantes selecionados para o caso e designámos a inferência com quatro ou mais respostas coincidentes como representativa de uma inferência forte. A inferência com três respostas coincidentes considerámo-la representativa de uma inferência moderada. Por último, a inferência com duas ou menos respostas coincidentes foi considerada de inferência fraca.

A leitura flutuante, a exploração do material e a escolha das unidades de análise permitiu-nos tratar os resultados em harmonia com a ordem das questões empíricas, de modo a filtrar as essências que nos pareceram mais pertinentes e construir uma teoria sustentada pela validade e exatidão dos dados recolhidos.

Como já referimos anteriormente, as questões empíricas foram desdobradas em duas ou mais questões abertas ou semiabertas no momento de elaboração do guião de entrevista, que por sua vez está subdividido em dois subguiões. Recordemos, que o subguião 1 diz respeito à entrevista com o coordenador e o subguião 2 diz respeito à entrevista com os técnicos de ORVC e formadores.

Quadro 4 – As categorias e o guião de entrevista

Categorias	Sub-Guião 1 (SG1) Entrevista ao coordenador	Sub-Guião 2 (SG2) Entrevista aos técnicos de ORVC e formadores	N.º de participantes sob análise
1	Q1, Q2, Q3, Q4	Q1, Q2, Q3, Q4	6
2	-	Q5, Q6, Q7	5
3	-	Q8, Q9	5
4	-	Q10, Q11, Q12, Q13, Q14	5
5	-	Q15	5
6	-	Q16	5
7	Q5	Q17	
8	Q6	Q18	

Para uma melhor compreensão, no decorrer da análise estrutural, faremos menção às questões específicas dos subguiões que estão a ser tratadas naquela questão geral, bem como ao número de participantes a considerar.

Sempre que usámos unidades de registo identificámo-las com os nomes fictícios dos participantes, as siglas "SG1" e "SG2", correspondentes aos subguiões 1 e 2, e usámos o número da questão precedido da letra "Q" correspondente à palavra questão. A consulta dos Anexo IX e X permitirá perceber que a enumeração dos mesmos está realizada da mesma forma.

Para concluirmos a análise de dados, recorremos à técnica de análise de discurso de modo a analisarmos "conteúdos verbais", bem como "jogos de linguagem" que decorreram espontaneamente da situação de entrevista, ou seja, do "diálogo interativo entre o investigador[a] e o sujeito/objeto da investigação" (Coutinho, 2015, p. 222). Com esta técnica analisámos qualitativamente o número de vezes que determinadas palavras-chave surgiram nos modos singulares de representação dos participantes para tecermos as nossas conclusões finais.

2.5.1 Ética da investigação

Como já foi referido anteriormente, as entrevistas foram conduzidas pela investigadora que procurou assumir o distanciamento necessário quer relativamente à sua experiência

profissional fora e dentro do CQEP em estudo, quer na formalização de todos os contactos com a instituição e com os participantes do estudo. Pretendíamos assumir um papel de observador externo de forma a conhecermos cientificamente um terreno e um processo familiar, onde a reflexão e o questionamento constantes imperassem e nos conduzissem a novas perspetivas, sem tropeçarmos ou cairmos no constrangimento da nossa opinião prevalecer sobre aquilo que deve ser uma reflexão crítica.

Tal como Sousa e Baptista (2011) aconselham, mantivemo-nos abertos aos vários modos singulares de representação dos participantes. Aceitámos e valorizámos as várias explicações, mesmo quando contrárias às nossas expectativas iniciais, de modo a compararmos e contrastarmos as opiniões individuais, limitando-nos a relatar os dados resultantes da investigação.

2.5.2 Validade e fiabilidade do estudo

A validade e fiabilidade do nosso estudo de caso foram uma preocupação assumida e constante.

Ao elegermos o problema de investigação enquanto objeto de estudo, tivemos em consideração os seguintes aspetos: a sua exequibilidade, visto entendermo-lo como passível de ser respondido mediante recolha e análise de dados; a sua relevância, uma vez que entendíamos o estudo do problema como pertinente para o estado atual do conhecimento com importância teórica e prática; e a sua clareza, face aos objetivos inequívocos que delineámos.

Conscientes de que o nosso estudo era qualitativo e a nossa análise dos dados estava envolta na abordagem indutiva, onde se parte do pressuposto de que o conhecimento do fenómeno em estudo e os seus resultados dependem dos *insights* dos participantes sobre as suas experiências pessoais e profissionais, adotámos uma "posição intermédia", sustentada na teoria de Coutinho (2015), de forma a garantir os critérios específicos relativos à "credibilidade", à "transferibilidade" e à "aplicabilidade" (p. 237). Para garantirmos estes critérios, abraçámos a perspetiva da autora e procurámos descrever com precisão o fio condutor do nosso estudo explanado nos pontos anteriores, adotando uma postura sensível, de flexibilidade e destreza perante as estratégias de verificação e análise dos dados recolhidos que determinam a validade e fiabilidade do nosso estudo qualitativo.

A constituição da amostragem para o nosso estudo permitiu-nos recolher e cruzar dados através de três protocolos de triangulação enunciados por Coutinho (2015), com base na teoria de Flick: a triangulação das fontes de dados; a triangulação da teoria; e a triangulação metodológica. Na triangulação das fontes dos dados, manipulámos o fenómeno em estudo através da recolha de dados por pesquisa documental e junto dos elementos da equipa técnico-pedagógica com três funções distintas na estrutura organizacional do CQEP, o que pode ou não condicionar o seu posicionamento face ao objeto de estudo. A triangulação da teoria permitiu-nos abordar os dados, partindo das perspetivas teóricas e hipóteses indutivas que fomos construindo ao longo da revisão bibliográfica e da pesquisa documental. A triangulação metodológica, entre a pesquisa documental e a entrevista, permitiu-nos manipular o fenómeno em estudo com confiança acrescida nas nossas interpretações.

CAPÍTULO 3 – Análise e discussão dos dados

No presente capítulo, pretendemos apresentar e interpretar os dados recolhidos no momento de entrevista em confrontação com os dados recolhidos na pesquisa documental. Consideramos ainda os "marcos teóricos" atinentes à investigação, pois, como Coutinho (2015) refere, "eles dão o suporte e as perspetivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação" (p. 222). É desta relação que as nossas inferências emergem e ganham sentido, de modo a despoletar e facilitar a discussão de dados.

3.1 A identidade pessoal, académica e profissional dos veiculadores de modos singulares de representação no seio da sua equipa de trabalho

A primeira categoria resultante da análise estrutural de conteúdos permitiu-nos avaliar o perfil dos participantes que selecionámos para o estudo de caso, contextualizámo-los dentro da sua equipa de trabalho e analisámos os aspetos de constrangimento organizacional que ressaltaram da leitura flutuante da transcrição documental das entrevistas de todos os participantes, relativamente ao funcionamento do CQEP, em geral, e à formação anual da equipa técnico-pedagógica, em particular.

A equipa do CQEP é constituída por catorze elementos. Destes catorze elementos, apenas seis cumpriam dois ou mais dos critérios pré-definidos para a seleção dos sujeitos a integrar o estudo de caso e eram eles: o coordenador; a técnica de ORVC que intervém nas etapas de acolhimento, diagnóstico, orientação, encaminhamento e monitorização; e quatro formadores que acumulam as funções de técnicos de ORVC no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências. Os restantes elementos da equipa só possuíam experiência em CQEP, sendo que alguns deles estavam a trabalhar num CQEP, pela primeira vez no presente ano letivo, e não detinham nem experiência profissional prévia, no âmbito das políticas nacionais de educação e formação de adultos, nem formação profissional especializada, no âmbito da educação de adultos. O quadro síntese que se segue identifica e esquematiza o perfil dos participantes selecionados para este estudo de caso.

Quadro 5 *– Caracterização do perfil dos participantes*

Nome Fictício	Sexo	Idade	Habilitações Académicas e Pedagógicas	Participação em Ações de Formação proporcionadas pela tutela para melhorar o desempenho profissional em Educação e Formação de Adultos	Função	Experiência Profissional como Membro da Equipa	Experiência Profissional em CNO	Nesta Instituição	Outras Experiências Profissionais em EFA	Nesta Instituição
Daniel	M	59	▪ Bacharelato em 1.º Ciclo; ▪ Licenciatura em Administração Escolar; ▪ Carta Europeia de Condução em Informática.	▪ *Formação para as Equipas dos Centros Novas Oportunidades*, promovida pela ANQ em parceria com a Universidade Católica do Porto, com a duração de 40 horas, 2008; ▪ *II Jornadas Técnicas para os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, promovidas pela ANQEP, 30 de outubro de 2014; ▪ *III Jornadas Técnicas para os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, promovidas pela ANQEP, 30 de outubro de 2015.	▪ Coordenador.	De abril de 2014 até à atualidade.	▪ Formador de TIC de setembro de 2009 a maio de 2010; ▪ Coordenador de maio de 2010 a 30 de julho de 2012.	Sim	----	---
Rafael	M	50	▪ Mestrado em Geologia para o Ensino.	▪ *II Jornadas Técnicas para os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, promovidas pela ANQEP, 30 de outubro de 2014; ▪ *III Jornadas Técnicas para os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, promovidas pela ANQEP, 30 de outubro de 2015.	▪ Técnico de ORVC; Formador de STC.	De setembro de 2014 até à atualidade.	▪ Formador de STC no ano letivo de 2010/2011.	Não	▪ Formador de STC em Cursos EFA de setembro de 2014 até à atualidade.	Sim
Maria	F	35	▪ Licenciatura em Matemática.	▪ *II Jornadas Técnicas para os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, promovidas pela ANQEP, 30 de outubro de 2014.	▪ Técnica de ORVC; Formadora de MV e STC.	De setembro de 2014 até à atualidade.	▪ Formadora de MV de setembro de 2011 a agosto de 2012.	Não	▪ Formadora de MV em Cursos EFA de setembro de 2014 até à atualidade.	Sim
Isabel	F	46	▪ Licenciatura em Geografia.	▪ Referencial de Competências-Chave para Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, promovida pela ANQ, nas instalações do ISCTE, Lisboa, 22 e 23 de outubro de 2007; ▪ *II Jornadas Técnicas para os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, promovidas pela ANQEP, 30 de outubro de 2014.	▪ Técnica de ORVC; Formadora de CE e CP.	De setembro de 2014 até à atualidade.	▪ Formadora CP de MV de setembro de 2011 a agosto de 2012.	Não	▪ Formadora de CP em Cursos EFA de setembro de 2014 até à atualidade.	Sim
Ana	F	35	▪ Licenciatura em Psicologia Clínica; ▪ Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores.	▪ *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento de Adultos* promovida pela ANQ, I.P., Viseu, 25 e 26 de novembro de 2008 ▪ *3.º Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades*, promovido pela ANQ, I.P., 14 de dezembro de 2009; ▪ *Iniciativa Novas Oportunidades*, promovida pela ANQ, 20 de julho de 2010 ▪ Seminário *O Quadro Nacional de Qualificações*, promovido pela ANQ, 17 de novembro de 2010; ▪ *II Jornadas Técnicas para os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, promovidas pela ANQEP, 30 de outubro de 2014; ▪ *EPALE-Plataforma Eletrónica para a Educação de Adultos* na Europa, promovida pela ANQEP, 2015.	▪ Técnica de ORVC.	De abril de 2014 até à atualidade.	▪ Técnica de diagnóstico e encaminhamento de agosto de 2008 a 31 de março de 2013.	Não	▪ Mediadora em Cursos EFA de B2 e B3 de 2004 a 2010; ▪ Formadora de UFCD de Psicologia de 2004 a 2013.	Não
Marta	F	38	▪ Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Francês e Português.	▪ *III Jornadas Técnicas para os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*, promovidas pela ANQEP, 30 de outubro de 2015.	▪ Técnica de ORVC; Formadora de LC, CE e CLC.	De setembro de 2015 até à atualidade.	▪ Formadora de LC e CLC de setembro de 2007 a agosto de 2009.	Não	▪ Formadora de LC e CLC de setembro de 2007 a agosto de 2011; ▪ Mediadora de setembro de 2010 a agosto de 2011.	Não

O quadro síntese anterior traça com pormenor o perfil dos participantes no que concerne às suas habilitações académicas, às ações de formação profissional frequentadas e à sua experiência profissional ao serviço do Sistema Nacional de Qualificações nas duas últimas políticas nacionais de educação e formação de adultos. Os nomes que apresentamos são nomes fictícios para garantirmos o anonimato dos participantes.

Dos seis elementos que compõem os participantes na nossa investigação, quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre a idade mínima de 35 anos e a idade máxima de 59 anos. A média de idade dos participantes é de 44 anos de idade e representativa da experiência profissional que efetivamente já detêm.

Daniel possui licenciatura em ensino do 1.º ciclo, licenciatura em administração escolar e Carta Europeia de Condução em Informática. É professor com nomeação definitiva em lugar de quadro de escola. Detém experiência profissional enquanto coordenador de CNO, formador de TIC e assumiu o papel de coordenador do CQEP, desde a sua criação até à atualidade.

Daniel é atualmente o representante dos coordenadores dos CQEP da região da Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa, com quem reúne com relativa frequência, tal como partilhou na primeira pessoa:

> É assim, portanto, eu sou o representante dos coordenadores dos CQEP […] da região da CIM Tâmega e Sousa […]. São onze os concelhos da nossa comunidade intermunicipal, em que eu sou o representante e já realizámos duas reuniões globais com os CQEP dessa zona e vamos ter uma terceira reunião já em maio, dia 11 de maio (Daniel, SG1/Q6).

Daniel tem participado nas ações de formação profissional, promovidas pela anterior ANQ, atual ANQEP, de modo a garantir a sua atualização para o exercício das suas funções.

Ana cursou psicologia clínica e, mais tarde, frequentou o curso de formação pedagógica inicial de formadores, homologado pelo IEFP. Ana é contratada para exercer as funções de técnica de ORVC, está afeta ao projeto do CQEP, e intervém nas etapas de acolhimento, diagnóstico, orientação, encaminhamento e monitorização. Possui experiência profissional em CNO, enquanto técnica de diagnóstico e encaminhamento. Acumula ainda as experiências profissionais de formadora e de mediadora em cursos EFA.

Rafael é o único participante com mestrado, sendo este em geologia para o ensino. É professor com nomeação definitiva em lugar de quadro de escola. Possui experiência profissional de formador de STC em CNO e em cursos EFA. No exercício das suas funções atuais, este participante acumula as funções de formador de STC do agrupamento de escolas

com a função de técnico de ORVC nas etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como de formador do CQEP. As ações de formação profissional que frequentou até à atualidade dizem apenas respeito à atual política educativa no âmbito da educação e formação de adultos.

Maria é licenciada em matemática e professora do quadro de zona pedagógica. Esta participante possui experiência profissional como formadora de MV, em CNO e em cursos EFA. Atualmente está ao serviço da entidade promotora enquanto formadora de MV e acumula as funções de técnica de ORVC nas etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como de formadora, no CQEP. Possui apenas uma ação de formação profissional no âmbito da medida CQEP.

Isabel é licenciada em geografia e é professora com nomeação definitiva em lugar de quadro de escola. Já exerceu funções de formadora de CP quer em CNO, quer em cursos EFA. Isabel é formadora externa e está afeta ao CQEP na qualidade de técnica de ORVC, nas etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como de formadora. Possui ações de formação profissional no âmbito das medidas CNO e CQEP, de destacar a ação de formação que possui relativamente à implementação do referencial de competências-chave de nível secundário, promovida pela ANQ.

Marta cursou línguas e literaturas modernas, variante francês e português. A sua prática profissional inclui experiências no âmbito dos CNO e cursos EFA. Enquanto professora contratada pela entidade promotora, acumula as funções de formadora de LC, CE e CLC com as funções de técnica de ORVC nas etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências. Até à atualidade, frequentou apenas uma ação de formação promovida pela tutela no âmbito do CQEP.

Tal como o esquema exemplifica, Rafael, Maria, Isabel e Marta acumulam três tipos de funções: as funções de formadores no agrupamento de escolas, entidade promotora do CQEP; as funções de técnicos de ORVC no CQEP; e as funções de formadores no CQEP.

A experiência profissional dos participantes quer em CNO, quer em CQEP, é representativa de alguma familiaridade com as metodologias de educação e formação de adultos, nomeadamente o balanço de competências, e, consequentemente, com a implementação das provas de certificação.

De sublinhar que da anterior equipa do CNO, só Daniel é representativo da premissa da continuidade, uma vez que foi coordenador do anterior CNO da entidade promotora e é o atual

coordenador do CQEP. As experiências profissionais dos restantes elementos decorreram noutras instituições que não esta.

Os participantes não possuem formação profissional especializada em educação e formação de adultos, como é possível verificar no nosso quadro síntese. Frequentaram apenas várias ações de formação promovidas pela tutela. De destacar que três elementos apenas frequentaram ações de formação durante esta medida. Os restantes participantes frequentaram ações de formação, quer no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, quer no âmbito da atual medida de educação e formação de adultos.

O momento da seleção do caso destapou a realidade da equipa do CQEP em estudo relativamente a **quatro aspetos de constrangimento organizacional**, como se evidencia no quadro *infra*.

Quadro 6 – Aspetos de constrangimento organizacional

Aspetos de constrangimento organizacional	Frequência	
1. A transitoriedade da equipa a cada ano letivo;	Daniel, Ana;	2
2. A lacuna de experiência profissional;	Daniel, Ana;	2
3. A não recondução das equipas dos CNO;	Daniel, Ana;	2
4. A lacuna da formação profissional.	Daniel, Ana.	2

Neste quadro, é possível constatarmos que, nos seis modos singulares de representação dos nossos participantes, os aspetos de constrangimento organizacional só estiveram presentes nos discursos de Daniel, coordenador do CQEP, e Ana, técnica de ORVC, responsável pelas etapas de acolhimento, diagnóstico, orientação, encaminhamento e monitorização, o que nos permite afirmar estarmos perante uma inferência fraca.

O **primeiro aspeto de constrangimento organizacional** a analisar refere-se à transitoriedade da equipa. Assim, a equipa, do ponto de vista holístico, é uma equipa transitória, que sofre reformulações a cada ano letivo e que não pode priorizar o critério da continuidade na seleção e recrutamento dos seus técnicos de ORVC, bem como dos formadores contratados pela entidade promotora.

A equipa do CQEP possui cinco docentes do quadro de nomeação definitiva ou de zona pedagógica[1]. Para contratar os restantes recursos humanos que se revelem necessários para o seu bom funcionamento, o CQEP depende do mecanismo de contratação de escola da entidade promotora, que é realizado por ano letivo[2].

Daniel assume este constrangimento anual da organização da sua equipa, mas encara-o com naturalidade face aos procedimentos concursais a que a entidade promotora está obrigada, visto ser um agrupamento de escolas e depender de regras estritas emanadas pelo Ministério da Educação e Ciência.

> […] Compreendo que muitas vezes as escolas, os CQEP das escolas tenham […] problemas, porque os seus técnicos e formadores não são propriamente escolhidos, são os que aparecem. Não temos aqui, digamos, uma possibilidade de estruturar a equipa de uma maneira diferente. Temos um problema tremendo que é a renovação da equipa todos os anos. Portanto, e quando eu digo renovação é substituição, não é propriamente por desistirem, ou por não quererem continuar, é pelas circunstâncias de concurso (Daniel, SG1/Q11).

Os **segundo e terceiro aspetos de constrangimento organizacional** emergem da lacuna referente à experiência profissional desejável dos nove elementos que foram recrutados, para o presente ano letivo, em contratação de escola, e da não recondução das equipas dos CNO para os atuais CQEP.

A Portaria n.º 135-A/2013 não veio apenas extinguir os CNO e criar os CQEP, veio dissolver as suas equipas de trabalho não só com experiência profissional comprovada no âmbito da educação e formação de adultos, mas também com formação, promovida pela tutela, no âmbito da metodologia de balanço de competências. Como Barros (2016) refere, estes "educadores de adultos, remetidos para o desemprego (senão para a emigração), não obstante a sua autoformação especializada" possuíam "um manancial de aprendizagem experiencial nunca antes atingido, na mesma proporção, pelos profissionais da área […] e, hoje, em risco de volatilização no âmbito da implosão da agenda educacional para a EFA" (p. 78).

A não rentabilização destes recursos humanos que já possuíam o referido "manancial" de experiência profissional veio dificultar o funcionamento dos CQEP, tal como Ana testemunha.

[1] Em cumprimento do Despacho n.º 8861-A/2015, publicado em Diário da República, 2.ª série, n.º 154, a 10 de agosto de 2015.

[2] Esta contratação está condicionada ao disposto no Despacho n.º 11 203/2007, publicado em Diário da República, 2.ª serie, n.º 110, a 08 de junho de 2007. Este despacho define quais os grupos de recrutamento dos docentes que devem assumir o papel de formadores nas várias áreas de competências-chave de nível básico e de nível secundário do Sistema Nacional de Qualificações.

> Atualmente, a equipa tem poucas pessoas com experiência […] na antiga política educativa […] nos Centros Novas Oportunidades (Ana, SG2/Q7).

Embora os elementos contratados para este ano tenham vindo, efetivamente, compor a equipa do CQEP, alguns estão a trabalhar num CQEP pela primeira vez e não possuem, nem experiência profissional prévia, no âmbito das políticas nacionais de educação e formação de adultos, nem formação profissional especializada, no âmbito da educação de adultos[3].

A experiência profissional da equipa do CQEP permitiu-nos identificar os três modelos de profissionais avançados por Martins (2013) no que diz respeito às suas condições laborais. É possível constatar a existência do profissional "estável" que "usufrui de um vínculo laboral estabilizado" e que exerce funções em "organizações estatais sob a forma de uma vinculação definitiva" e "com os respectivos direitos de propriedade social". É possível reconhecer a existência do profissional "instável", cujo emprego depende "do mercado dos projectos que condiciona não só as trajetórias individuais dos técnicos e dos formadores como também a própria sobrevivência das organizações a que estão ligados e está ainda dependente das políticas nacionais e europeias de financiamento". É, ainda, possível identificar a existência de um terceiro profissional, o "flexível", com laivos de precariedade contratual (pp. 166-7).

Segundo estes modelos profissionais, constatamos que Daniel é quem melhor se enquadra no modelo "estável", seguido de Rafael, Isabel e Maria. Já Ana enquadra-se no modelo "instável", visto estar apenas vinculada ao projeto do CQEP e o seu vínculo contratual cessar assim que o projeto terminar. Marta, por sua vez, pertence ao modelo "flexível", uma vez que é contratada anualmente e não pode controlar as funções que lhe serão atribuídas. Os restantes membros da equipa que não puderam ser selecionados enquadram-se, de igual modo, neste modelo de flexibilidade, adaptabilidade e disponibilidade. O que distingue Marta destes elementos da equipa é a experiência profissional que acumula.

Enquanto Daniel (pelas suas funções de coordenador do anterior CNO e atual CQEP), Ana (pelas suas funções de anterior TDE e atual TORVC), Rafael, Isabel, Maria e Marta (pelas suas funções de formadores) detêm uma experiência profissional que lhes permite uma "visão holística" dos dois modelos de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências; os restantes elementos da equipa possuem uma "visão parcelarizada" do atual

[3] A própria Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março designa os critérios da experiência e da formação profissional dos formadores apenas como preferenciais e não como obrigatórios.

modelo de centro que é um lugar de primeira passagem ao qual poderão não voltar (Martins, 2013, p. 168).

Os modos singulares de representação de Ana e Daniel são ainda representativos do **quarto aspeto de constrangimento organizacional** e sublinham as lacunas da equipa em termos de formação profissional.

Ana aponta que a ANQEP só promoveu duas ações de formação, desde a abertura do CQEP até à atualidade, e refere que a tutela não tem garantido a formação necessária aos técnicos de ORVC e aos formadores para que estes possam desenvolver e/ou aprofundar as suas competências profissionais, no âmbito das metodologias a implementar dentro do processo de RVCC.

> Existe, existiu e existe, um grande constrangimento que é o facto de não existir formação para a equipa. A formação é muito limitada. No ano transato, tivemos as *Jornadas Técnicas*, promovidas pela ANQEP, em que toda a equipa pôde participar e isso sim foi uma mais-valia para quem está a iniciar este projeto. Este ano, as *Jornadas Técnicas* foram drasticamente reduzidas e os lugares foram limitados, as vagas foram limitadas, e nem toda a equipa pôde participar nas Jornadas Técnicas. Por isso, toda a formação que a equipa vai tendo é a formação interna que é feita pelas pessoas que têm mais experiência nesta área e através da curiosidade e da vontade do conhecimento de cada um deles que lê as orientações metodológicas, que lê toda a documentação inerente a este projeto. […] Conseguimos dar formação interna a todos eles e todos eles têm documentação específica para fazerem uma fase inicial de estruturação da autobiografia de forma correta. Mas a verdade é que existe muita falta de formação nesta área (Ana, SG2/Q7).

Estas lacunas não só condicionam o desempenho da equipa, mas também sobrecarregam os nossos seis participantes, uma vez que se confrontam com a necessidade de assegurar a formação interna aos seus colegas de trabalho, formação esta sustentada pela lógica da partilha de experiências e das aprendizagens enriquecedoras daí resultantes, para garantir o bom funcionamento do CQEP. Podemos constatar aqui o apogeu da assunção do papel simultâneo de "educador de adultos" e "educando" que Ireland e Spezia (2014) atribuem como resultante da recomendação de Nairobi, em que se verifica uma partilha de saberes dentro da própria equipa de "educadores de adultos" e o próprio educador é simultaneamente educando. Não obstante, esta partilha remete-nos também para a responsabilidade individual do "educador de adultos" escolher progredir profissionalmente e construir o seu destino profissional através da sua autonomização responsável, em que há uma desresponsabilização do estado em relação à formação do próprio indivíduo (Requejo Osorio, 2005; Guimarães, 2012; Ireland & Spezia, 2014) e, neste caso específico, uma mudança do envolvimento estatal da ANQEP em assumir

parcialmente a formação dos técnicos dos CQEP, remetendo para essas instituições a coresponsabilidade de assegurar "a formação da respetiva equipa, de acordo com as orientações definidas pela ANQEP sem prejuízo das ações por esta desenvolvidas" (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 4).

O modo singular de representação de Daniel, coordenador do CQEP é revelador de que mais do que frequentar ações de formação profissional, os recursos humanos do CQEP deveriam possuir formação habilitacional e profissional especializada, como podemos constatar no seu testemunho.

> *Entrevistado*: Estamos dentro de uma escola, onde as pessoas têm hábitos regulares, alguns com muitos anos de trabalho e não é muito fácil nós chegarmos e invertermos os processos mentais dos nossos professores. Nós não podemos pensar que o professor, enfim, que tem uma licenciatura ou um mestrado ou um doutoramento, numa determinada área, está preparado para vir trabalhar com adultos neste processo. Não está, a maior parte não.
> *Entrevistadora*: Considera que era importante terem formação em educação de adultos?
> *Entrevistado*: Completamente e tem que ser formação específica e têm que ter horizontes abertos, não é (Daniel, SG1/Q8)?

Desde a primeira CONFINTEA, a UNESCO idealizou o perfil do profissional de educação de adultos, conferindo-lhe o papel de "conselheiro" e "orientador" (Ireland & Spezia, 2014). Já a formação profissional do pessoal técnico afeto a projetos de educação e formação de adultos passou a ser uma preocupação a partir da terceira CONFINTEA, ou seja, desde 1972 (Knoll, 2014). O Marco de Ação de Belém, documento aprovado na sexta CONFINTEA, em 2009, assume que o compromisso da qualidade para com a educação e aprendizagem de adultos depende da formação profissional dos educadores afetos (Ireland & Spezia, 2014). Enquanto a ANQ, para a abertura dos CNO encomendou formações para os seus futuros coordenadores e técnicos a entidades de ensino superior (Guimarães & Barros, 2015), como é possível verificar no quadro síntese através das formações realizadas por Daniel e Ana para desempenharem as funções de coordenador e TDE respetivamente; o mesmo não se verificou para a abertura dos CQEP em relação à função de coordenador ou à nova função de TORVC, como é possível constatar nos modos singulares de representação de Daniel e Ana.

Já o papel de formador pode ser assumido por qualquer docente que cumpra o requisito do grupo de recrutamento da área de competência que vai assumir. Situação esta que se tem vindo a arrastar ao longo das várias medidas de educação e formação de adultos e tem sido debatida em vários estudos por diversos autores dos quais referimos o estudo de Martins

(2013), no qual a ocupação de formador pode ser assumida de duas formas distintas, o "formador-formador" e o "professor-formador". O modo singular de representação de Daniel mostra-nos que o facto de o CQEP estar sedeado num agrupamento de escolas leva a que estejamos perante o modelo "professor-formador" com "um modo escolar de educar", quando o ideal seria termos o modelo "formador-formador" com "um modo não escolar de educar" propiciador da "desescolarização dos modos escolares de educar" (pp. 154, 155). Este facto pode constituir um constrangimento duplo representado por profissionais inflexíveis e escolarizantes quer no desenvolvimento do processo de RVCC, quer na implementação das provas de certificação.

Anualmente, depois de ultrapassarem o momento de recrutamento dos elementos da equipa, o CQEP depara-se com as exigências legislativas em torno da distribuição de funções, que, na opinião de Daniel, coordenador do CQEP, são demasiado rígidas.

> Nós temos um problema muito (hesita), isto tem muito a ver com a organização interna, tem muito a ver com as regras que são demasiado rígidas, demasiado estranhas, para se poder fazer um processo. Enfim, não digo facilitar no sentido de fechar os olhos e não fazer, mas [regras que] complicam muito a organização, porque se o técnico é técnico já não pode ser formador, se é formador também já não pode ser técnico, nem pode ser corretor, se é corretor não pode (hesita). Quer dizer, temos aqui uma série de problemas que muitas vezes extravasam a própria equipa (Daniel, SG1/Q3).

Daniel explicou, ainda, que onze dos doze técnicos de ORVC, ao serviço do CQEP, assumem funções de formadores que asseguram as várias áreas de competência de nível básico e de nível secundário. Só a formadora de Língua Estrangeira – Inglês é que possui funções exclusivas de formadora, como prevê a legislação em vigor[4]. O crédito horário semanal[5] desta equipa é de 173 horas.

Ana, por sua vez, assume que a constituição da equipa nestes moldes de acumulação de funções, dentro do CQEP, é de conveniência para a atividade do próprio CQEP. Esta participante salienta aquilo que considera ser "uma grande falha" da diretriz legislativa que impede que o técnico de ORVC de um grupo de adultos, seja, cumulativamente, formador desse mesmo grupo. Reconhece que a fusão das funções de formador e técnico, numa só figura,

[4] Segundo a legislação em vigor, a equipa do CQEP deve ser constituída por um coordenador e por técnicos de ORVC. Os formadores ou professores devem ser externos ao CQEP. O texto legal prevê também que se deve "privilegiar o recurso a formadores ou professores da entidade promotora", que detenham o perfil habilitacional e profissional adequado e atuem em estreita articulação com a equipa do CQEP (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 4).

[5] Este crédito horário semanal está conforme o disposto no Despacho n.º 8861-A/2015 de 10 de agosto. Foi, no entanto, alargado de acordo com os princípios previstos no anexo apenso a este mesmo despacho, nomeadamente em resultado do número de adultos em processos de RVCC (Despacho n.º 8861-A/2015 de 10 de agosto).

simplificaria e garantiria uma capacidade de resposta mais fluída ao volume de trabalho do CQEP.

Com o seu testemunho, Ana demonstra que os suportes legais que sustentam a estrutura do CQEP podem não assegurar uma exequibilidade prática e, por vezes, necessitam ser desmontados em prol de um objetivo maior. Neste caso, o facto de um técnico de ORVC que trabalha com determinado adulto não poder ser seu formador só vem dificultar a fluidez do funcionamento do CQEP e o bom desenrolar dos processos de RVCC. A fusão das funções de técnico e formador numa só pessoa permitiria um movimento circular assertivo em torno da construção da narrativa biográfica e da descodificação dos referenciais de competências-chave. Esta fusão que nós consideramos necessária, para além de não desvirtuar o próprio processo, vem de encontro ao que já realçámos na explanação dos instrumentos da recolha de dados: nem sempre a teoria, neste caso representada por um documento legal, é facilitadora ou coincidente com uma prática exequível.

Conseguimos compreender, ainda, que o CQEP possui outra particularidade relativamente à constituição da equipa, em termos de estratégia organizacional facilitadora das atividades a desenvolver.

A equipa está estruturada de forma a distinguir dois tipos de técnicos de ORVC, com funções e habilitações profissionais[6] distintas. Possui um técnico de ORVC responsável pelas etapas de acolhimento; diagnóstico; informação e orientação; encaminhamento; e monitorização. Os outros onze técnicos de ORVC possuem apenas funções no âmbito das etapas de reconhecimento e validação de competências; e certificação de competências[7]. Para garantir a compreensão das etapas de intervenção do CQEP incluímos um fluxograma explicativo como Anexo IV.

Desde o início do exercício da sua atividade até à atualidade, a equipa deste CQEP, independentemente das reformulações a que está sujeita, já certificou 152 adultos de níveis básico e secundário, como Daniel partilha na primeira pessoa.

[6] Podemos afirmar que as habilitações da equipa deste CQEP vão de encontro às alíneas *a)* e *d)* do artigo 12.º da Portaria n.º 135-A/2013. Uma técnica possui formação e/ou tem experiência em "*a)* orientação escolar e ou profissional". Os outros onze técnicos ORVC possuem formação e/ou têm experiência em "metodologias de educação e formação de adultos, incluindo o balanço de competências e a construção de portefólios" (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 5).

[7] Suportados na pesquisa documental, estes técnicos de ORVC devem prestar informação ao adulto relativamente à metodologia do processo de RVCC, às técnicas e aos instrumentos a aplicar no desenvolvimento do mesmo. A outra função é a de "acompanhar[em] os adultos ao longo do processo de RVCC, através da dinamização das sessões de reconhecimento, do apoio na construção do portefólio e da aplicação de instrumentos de avaliação específicos, em articulação com os formadores e ou professores" (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 1914(5)).

> No CQEP temos 152 certificados, sendo que teremos mais 52 certificados até ao final de julho, se não houver anomalias. […] Maioritariamente secundário, nível secundário (Daniel, SG1/Q5).

Este número de certificações é revelador da experiência que a equipa deste CQEP possui na implementação de provas de certificação, quer no âmbito do processo de RVCC escolar de nível básico, quer no âmbito do processo de RVCC escolar de nível secundário.

> Quanto às provas fizemos 10 baterias de provas de secundário, desde o início, de 2014, até julho deste ano inclusive. De básico, fizemos 9, mas temos mais certificados de nível secundário (Daniel, SG1/Q6).

Este número de provas implementadas revela a importância que cinco dos nossos participantes têm no seio de uma equipa que sofre constantes reformulações, pelo facto de serem docentes de quadro de nomeação definitiva ou de zona pedagógica. São estes elementos da equipa que garantem a continuidade do trabalho de um ano para o outro. No caso de Ana, embora seja contratada, como está afeta ao projeto do CQEP, tem existido a mesma possibilidade de afirmar a continuidade do seu trabalho.

A experiência do CQEP na implementação das provas de certificação é reconhecida a nível nacional e pela própria tutela, pela ANQEP, que no dia 06 de abril de 2016, dinamizou um *Workshop*[8], no Centro de Congressos de Lisboa, sobre os prós e os contras das provas de certificação e convidou o coordenador do CQEP para intervir como orador e partilhar a experiência profissional, as práticas da instituição e o posicionamento do centro relativamente a este assunto, como Daniel refere na primeira pessoa.

> […] Eu ainda estive agora há dias em Lisboa, precisamente no *workshop* da ANQEP […] (SG1/Q3). […] O convite que me foi dirigido pela própria agência para participar no *workshop* […], onde eu fui um dos dois oradores que o workshop teve, foi, segundo a própria agência no momento do convite e, posteriormente, […] o presidente da ANQEP, […] que tínhamos sido criteriosamente escolhidos e, portanto, haveria aqui uma vontade clara de trazer […] pessoas, instituições, que tinham experiência variada e já comprovada nas coisas (Daniel, SG1/Q6).

No entanto, Daniel não conseguiu determinar o posicionamento do CQEP a nível nacional e em termos estatísticos, no que se refere à implementação das provas de certificação, queixando-se da falta de dados estatísticos a nível nacional.

[8]Pode ler-se um resumo dos trabalhos deste *Workshop* na *Newsletter N.º 50*, veiculada em www.ANQEP.gov.pt. (ANQEP, 2016)

> Ora bem, isto é difícil eu dizer exatamente qual é o posicionamento. O que eu tenho de indicações da ANQEP é que nós seremos talvez o CQEP que maior número de provas aplicou até este momento a nível nacional. Não […] o que tem maior número de adultos certificados, mas penso que também será. Mas é, de certeza absoluta, o que mais provas aplicou até hoje […] porque nós não temos assim uma informação escrita, nem uma informação de análise comparativa com outros CQEP. […] Sei que há muito poucos CQEP que tenham aplicado, enfim, mais do que quatro ou cinco vezes as provas. Nós já fizemos para aí umas dez ou doze, já não faço ideia. Mais ou menos de dois em dois meses, nós fazemos uma bateria de provas, digamos assim, numa semana para básico e numa semana para secundário e, portanto, temos de facto uma experiência acrescida. Portanto, eu penso que estaremos no lugar de topo de número de provas, não de número de adultos, mas número de vezes em que fizemos provas, sim (SG1/6).

Quando questionado sobre o número de certificações totais e parciais do CQEP até à atualidade, o coordenador referiu que as certificações existentes eram apenas certificações totais e desvalorizou o tipo de certificação parcial, quer no âmbito da postura organizacional assumida pelo CQEP, quer no âmbito do comprometimento da valorização pessoal do adulto, reconhecendo-lhe apenas a vantagem de poder ajudar a embelezar o número de certificações do centro, de modo a garantir uma aproximação maior às metas anuais de certificação definidas pela ANQEP.

> Ora bem, nós não temos […] nenhuma certificação parcial. E não temos, tal e qual como no CNO, anteriormente, nunca tivemos. E nunca tivemos, porque nós procuramos fazer com que o adulto chegue à fase de certificação preparado para a fazer. Se for necessário, mantemos o adulto em processo mais três meses, mais quatro, mais cinco, até ele estar em condições de poder demonstrar sem falhas que é capaz de demonstrar cabalmente as suas competências […] Embora, é assim, para nós era mais fácil, termos certificados parciais. Era mais fácil, porquê? Porque chegamos ao fim de seis, sete, oito meses, nove, enfim, que possa demorar o processo, e sempre temos ali mais dois ou três, quatro ou cinco, para nos ajudar nos números para atingirmos as metas. Mas eu acho que ter uma certificação parcial ou não ter nada, para o adulto, vai dar na mesma coisa. E, portanto, nesse sentido, nós fazemos um esforço e fazemos com que o adulto faça um esforço suplementar até conseguir atingir e demonstrar aquilo que é necessário demonstrar. (Daniel, SG1/Q7)

Daniel demonstra que a postura organizacional assumida pelo CQEP ainda tem laivos dos princípios orientadores veiculados no roteiro metodológico da sessão de júri de certificação dos Centros Novas Oportunidades. Este documento propunha, entre outras situações, que sempre que em situação de sessão de validação se verificasse lacunas na evidenciação de competências, haveria lugar à clarificação das áreas de dúvida e o adulto poderia continuar o processo de reconhecimento até reunir condições para uma nova sessão de validação (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009).

3.1.1 Síntese de continuidade 1: Os desafios de uma equipa de CQEP

A pesquisa documental e a análise estrutural dos modos singulares de Daniel e Ana permitem-nos constatar que a equipa de trabalho do CQEP enfrenta desafios quer do foro macroestrutural, quer do foro microestrutural.

No âmbito macroestrutural, o primeiro constrangimento refere-se à reformulação anual da equipa do CQEP que depende dos procedimentos concursais de contratação anual de professores e possui uma legislação regulamentar condicionadora emanada pelos Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social (Despacho n.º 11 203/2007 de 08 de junho; Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março; Despacho n.º 8861-A/2015 de 10 de agosto).

Relativamente aos outros constrangimentos macroestruturais, o estudo de caso revela que a legislação que regulamenta a estrutura organizacional dos CQEP é condicionadora de uma atividade fluida, visto o técnico que acompanha o processo de RVCC escolar de determinado adulto, não poder ser simultaneamente seu formador, o mesmo decorre do sentido inverso (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março).

Ainda no que se refere à macroestrutura, os participantes revelam que a ANQEP não está a proporcionar ações de formação profissional que garantam o bom desempenho dos técnicos e formadores em exercício de funções nos CQEP, visto haver poucos educadores de adultos da época dos CNO e familiarizados com as metodologias a desenvolver na sua práxis (Cavaco, 2007). Por último, de referir a não exigência de formação profissional especializada no âmbito da educação e formação de adultos para o exercício das funções de técnico e de formador, situação esta que se continua a arrastar desde a primeira política nacional de educação de adultos (Guimarães & Barros, 2015).

No âmbito microestrutural, constatamos o não investimento pessoal na formação profissional especializada por parte dos técnicos de ORVC e formadores. Verificámos uma acentuação da dicotomia professor-formador que veio escolarizar o processo de RVCC, bem como a continuidade da remissão do educador de adultos para a flexibilidade e instabilidade do seu posto de trabalho (Martins, 2013; Guimarães & Barros, 2015; Barros, 2016). Constatámos também a falta de experiência profissional dos educadores de adultos no seu exercício de funções e a necessidade dos CQEP terem de assumir a formação da sua equipa com recurso à partilha de experiências, necessidade essa imposta pela legislação em vigor

(Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março; Guimarães & Barros, 2015). Por último, verificámos que a implementação assertiva das provas de certificação depende da experiência profissional da equipa.

Daniel, enquanto coordenador do CQEP e com responsabilidades acrescidas a que a sua função obriga, pôde dar-nos uma perspetiva do foro organizacional interno e externo holista, perspetiva esta partilhada apenas por Ana, a técnica de ORVC responsável pelas etapas de acolhimento, diagnóstico, orientação, encaminhamento e monitorização.

O grau de inferência fraco relativamente aos aspetos de constrangimento aqui analisados é revelador da ausência desta preocupação no discurso dos restantes participantes que se justifica pelo facto de Ana ser a responsável pela constituição dos grupos de adultos que encaminha para processo de RVCC e Daniel ser o responsável pela atribuição desses grupos aos formadores e técnicos de ORVC que atuam nas etapas de reconhecimento, validação e certificação. Esta ausência é, portanto, denotadora da importância que cada um atribui aos constrangimentos profissionais individuais resultantes das funções que assumem dentro da sua equipa de trabalho, propiciadores de diversos modos singulares de representação e que passaremos a analisar nos pontos seguintes.

3.2 Modos singulares de representação sobre as similitudes e dissimilitudes dos processos de RVCC escolar desenvolvidos à luz da Iniciativa Novas Oportunidades e da atual política de educação e formação de adultos

A segunda categoria resultante da análise estrutural de conteúdos permitiu-nos objetivar os modos singulares de representação dos participantes face às similitudes e dissimilitudes do atual processo de RVCC escolar em desenvolvimento nos CQEP, em contraste com o mesmo tipo de processo anteriormente desenvolvido nos CNO, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

A análise estrutural destes modos singulares de representação incidiu nas questões 1, 2, 3 e 4 dos subguiões de entrevista 1 e 2 (Anexo IX) e foram considerados os modos singulares de representação dos seis participantes selecionados para este estudo de caso.

A leitura flutuante da transcrição das entrevistas aos participantes permitiu-nos identificar e analisar quatro subcategorias: **aspetos de demarcação positiva, aspetos de**

demarcação negativa, aspetos divergentes e convergentes. Estas quatro subcategorias foram consideradas quer em relação às etapas de intervenção e aos mecanismos de avaliação do processo de RVCC desenvolvido nos CNO, quer em relação às mesmas etapas e mecanismos do processo de RVCC desenvolvido atualmente nos CQEP.

No que diz respeito às mais-valias do processo de RVCC (SG1 e 2, Q1), a primeira das quatro subcategorias objetivadas está decomposta em **quatro aspetos de demarcação positiva referentes às etapas de intervenção do processo de RVCC escolar desenvolvido nos CNO**, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 7 – Aspetos de demarcação positiva das etapas de intervenção do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades

Aspetos de demarcação positiva	Frequência	
1. A estruturação geral do processo de RVCC;	Daniel, Isabel, Marta, Maria, Ana, Rafael;	6
2. A orientação inicial do processo de RVCC pelo profissional de RVC;	Daniel, Isabel, Rafael;	3
3. A intervenção do formador realizar-se após o início do balanço de competências com o profissional de RVC;	Daniel, Isabel, Rafael;	3
4. A existência de formação complementar.	Daniel, Isabel, Maria.	3

Neste quadro, é possível constatarmos que, nos seis modos singulares de representação dos nossos participantes, **o primeiro aspeto de demarcação positiva**, com um grau de inferência forte, é o referente à estruturação geral do processo de RVCC, que Daniel qualifica de "bem estruturado", "bem pensado" e "bem implementado" e que para Isabel "quase todos os aspetos do RVCC" eram "bastante positivos". Os restantes aspetos de demarcação positiva possuem uma inferência moderada.

Os **segundo e terceiro aspetos de demarcação positiva** estão presentes no discurso de Daniel, Isabel e Rafael que compartilham o mesmo modo singular de representação face à orientação inicial do processo de RVCC pelo profissional de RVC e à posterior intervenção do formador. De realçar alguma confusão em torno do termo utilizado para designar a função de profissional de RVC que foi identificado por "técnico", à luz da designação que assume atualmente. Apenas Isabel o identificou pela nomenclatura utilizada na Iniciativa Novas

Oportunidades. Vejamos o discurso de Rafael, por exemplo, quando questionado sobre as mais-valias do processo de RVCC desta medida educativa de adultos:

> As mais-valias estavam centradas na possibilidade dos adultos demonstrarem as aprendizagens que foram realizando ao longo do seu percurso de vida, quer formais, quer informais, quer não formais e isso era algo que era orientado por parte dos técnicos e dos formadores que trabalhavam com eles (Rafael, SG2/Q1).

Os participantes Daniel, Isabel e Maria abordam o **quarto aspeto de demarcação positiva** e compartilham o modo singular de representação em torno das mais-valias que a existência de formação complementar trazia ao processo de RVCC. Atentemos na voz singular de Daniel, a título exemplificativo, para quem a formação complementar é indispensável para o bom desenvolvimento do processo de RVCC.

> Portanto, a conclusão a que nós chegamos é que neste processo tem que haver formação […]. Temos que partir do pressuposto de que […] as pessoas não sabem e isso é que é importante. No processo anterior havia formação previsível. E havia formação em função das necessidades que o adulto ia apresentando. […] Acho que trazia mais-valias. Portanto, nós, a nível do básico, começávamos sempre, sempre, o processo de construção da autobiografia com formação na área das TIC, para que o adulto pudesse, enfim, utilizar, não digo dominar, pelo menos o Word, numa fase inicial, para poder construir o seu portefólio, a sua autobiografia, já em formato digital, que era muito mais fácil para eles, para acrescentar, para melhorar, para anular, para deslocar as coisas, do que estar a fazer manualmente. Nós continuamos a ter essa possibilidade, ou o adulto continua a ter a possibilidade de vir fazer em formato digital, ou fazer em formato manual, portanto, escrito ou manual. Mas logicamente que as potencialidades de uma, na forma digital, comparando com a manual, não tem comparação possível, hoje em dia. Até por uma questão de transmissão, de envio para formadores, é muito mais fácil, não é? Nós iniciávamos sempre por essa formação. Hoje em dia, já não o fazemos (Daniel, SG1).

A *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* previa a possibilidade de o adulto frequentar até 50 horas de formação complementar, sendo esta proporcionada pelo CNO e ministrada pelos formadores afetos ao mesmo (Gomes & Simões, 2007).

No que diz respeito aos aspetos menos positivos (SG1 e 2, Q2), a segunda das quatro subcategorias objetivadas está decomposta em **quatro aspetos de demarcação negativa relativamente às etapas de intervenção do processo de RVCC desenvolvido nos CNO**, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 8 – Aspetos de demarcação negativa das etapas de intervenção do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades

Aspetos de demarcação negativa	Frequência	
1. O encaminhamento de um adulto para um processo de RVCC sem o perfil adequado;	Ana, Marta;	2
2. Os CNO nem sempre cumpriam as diretrizes da tutela;	Rafael, Daniel;	2
3. A falta de supervisão pela tutela;	Daniel;	1
4. A necessidade de cumprir metas.	Daniel.	1

A subcategoria em análise revela um grau de inferência fraco, sendo o compartilhamento de inferências dos participantes igual ou inferior a dois, como é possível verificar no quadro anterior. Este grau de inferência fraco denota que os participantes se identificam mais com este processo de RVCC do que com o atual.

O **primeiro aspeto de demarcação negativa** está presente nos discursos de Ana e Marta que identificam a problemática que, por vezes, o encaminhamento do adulto representava para o bom desenrolar das etapas de intervenção do processo de RVCC. Enquanto Marta, como anterior formadora de CNO, como já mencionado no ponto anterior deste trabalho de investigação, refere que era comum deparar-se na sua prática profissional com adultos que "não seguiam o caminho mais adequado para as reais competências que possuíam" (Marta, SG2/Q2); Ana, como anterior técnica de diagnóstico e encaminhamento de CNO, justifica esta situação com o facto de caber ao adulto a decisão final do seu encaminhamento, como é possível verificar no seu modo singular de representação.

> Como aspetos menos positivos, eu considero que seria o facto de o adulto ter a decisão final do seu encaminhamento, o que fazia com que muitas vezes o encaminhamento não fosse o mais adequado para aquele adulto. […] Tínhamos que aceitar aquilo que o adulto pretendia, mas nem sempre o mais adequado mediante o diagnóstico que foi feito previamente. […] Por exemplo, encontrávamos um adulto que necessitava de fazer essencialmente formação, que precisava de adquirir competências, que tinha dificuldades na leitura, na escrita, a nível de informática, a nível da matemática, então, o percurso mais adequado seria um percurso formativo, um curso EFA, um percurso em que pudesse fazer formações modulares em que pudesse adquirir essas competências, e o adulto optava quase sempre pelo processo de reconhecimento de competências, porque existia a ideia de que seria um processo mais rápido, menos moroso e que seria concluído mais rapidamente (Ana, SG2/Q2).

O testemunho de Ana levanta a questão do facilitismo com que a sociedade encarava este processo de RVCC, o que nos remete para a legitimidade e acuidade do processo de RVCC questionada pelo XIX Governo constitucional (Lima, 2012; Martins, 2013).

Tal como os testemunhos de Marta e Ana são condicionados pelas funções que desempenhavam na medida anterior, também o modo singular de representação de Daniel é denotador do cargo de coordenador que ocupava nesse mesmo formato de educação de adultos. Daniel aponta o **terceiro aspeto de demarcação negativa** referente ao incumprimento das diretrizes por parte de outros CNO, opinião esta compartilhada por Rafael. Os **restantes aspetos de demarcação negativa** apontados por Daniel dizem respeito à falta de supervisão da tutela e às metas a que estavam condicionados no desenvolvimento das etapas de intervenção.

Vejamos a voz singular de Daniel.

> Eu acho que há coisas que não foram muito boas e continuam a não ser muito boas, é nós estarmos balizados no aspeto educativo, no aspeto formativo, e estarmos sempre preocupados com as metas a atingir. […] Mas eu acho que efetivamente aquilo que foi menos positivo foi, de facto, não em si o processo, não em si o funcionamento interno, mas de facto as informações serem transmitidas às pessoas, […] que precisavam de esperar um x tempo para poderem adquirir outras competências, outras capacidades para desenvolverem um processo superior, a nível superior, e passavam daqui para o vizinho da esquina, que ficava quase a 100 metros, e faziam isso em quatro, cinco meses. Acho que isso foi o descontrolo total, acho que isto foi muito, muito mau para o processo em si. Havia regras, mas que não eram cumpridas, não eram regularmente cumpridas, ou seja, embora nós, muitas vezes, fizéssemos notar a quem de direito, a quem enfim *a priori* tinha esse dever de supervisão, algumas coisas que nem sempre corriam bem e que chegavam ao nosso conhecimento, a verdade é que não havia reação por parte da tutela, da agência que nos tutelava, não é? […] Tudo aquilo que nós fazemos tem um registo no suporte digital na plataforma SIGO e esses dados são facilmente consultáveis, não é? […] Desconfio mesmo, eu pessoalmente, desconfio mesmo que muitos dos centros que embora não facilitadores do processo, seguiram o facilitismo das coisas e, portanto, acho que isso foi a coisa pior do processo. Mas penso que também não posso apontar dedos aos próprios centros, porque os centros, enfim, sejam privados ou fossem públicos, seja numa escola, ou sejam empresas, fizeram o seu papel. No nosso caso, nas escolas, não havia propriamente o intuito do lucro com o processo. O nosso dever era o de servir a população. […] Nos privados acontece enfim um bocadinho a mira do lucro, pelo menos a de não prejuízo. Como os pagamentos ou os financiamentos eram com base nos inscritos, quantos mais inscritos mais avançavam. Houve aqui de facto um vazio de controlo, tenho mesmo de dizer de controlo, mais até do que de supervisão, e nunca houve, pelo menos que eu tenha conhecimento, nenhuma penalização para quem infringia as recomendações ou até as regras, enfim, e até o bom senso das coisas. Penso que isso é que foi a parte pior (Daniel, SG1/Q2).

O testemunho de Daniel, tal como o de Ana, incide na problemática do facilitismo que se instalou em torno dos processos de RVCC quer a nível microestrutural, onde consideramos a forma de estar do adulto, do CNO *A* ou *B*, ou até mesmo da sociedade em torno do

desenvolvimento do processo de RVCC; quer a nível macroestrutural, onde consideramos o posicionamento da tutela em relação a todos os CNO[9] a desenvolverem processos de RVCC.

No entanto, quando questionados se o facilitismo subjacente ao processo de RVCC dos CNO – que foi propagado em sociedade, veiculado na imprensa e apontado e debatido pelo XIX Governo constitucional, como Lima (2012) e Martins (2013) abordam – se devia aos mecanismos de avaliação inerentes ao anterior processo de RVCC (SG1 e 2, Q3), os participantes demostram considerar esses mesmos mecanismos como mais assertivos e com uma demarcação positiva no âmbito do RVCC, tal como Guimarães e Barros (2015) argumentam quando se referem ao atual desvirtuamento dos anteriores "aspetos inovadores do processo" (p. 397).

Atentemos, por isso, no quadro seguinte, onde constam os **três aspetos de demarcação positiva dos mecanismos do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades** (SG 1 e 2, Q1).

Quadro 9 – Aspetos de demarcação positiva dos mecanismos de avaliação do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades

Aspetos de demarcação positiva	Frequência	
1. A avaliação ser centrada na elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagens;	Rafael, Marta, Isabel, Daniel;	4
2. A apresentação e defesa pública do portefólio reflexivo de aprendizagens;	Rafael, Marta, Isabel, Daniel;	4
3. A figura do avaliador externo credibilizava o processo de RVCC.	Isabel.	1

Como é possível constatar no quadro anterior, a subcategoria agora em análise demonstra haver um grau de inferência forte compartilhado por Rafael, Marta, Isabel e Daniel em torno dos mecanismos de avaliação qualitativa do processo de RVCC desenvolvido nos CNO.

O modo singular de representação de Isabel permite-nos exemplificar os **três aspetos de demarcação positiva** de todo este processo de avaliação em torno da construção do portefólio e do momento de júri de certificação.

[9] De referir que a autorização para a criação do Centro Novas Oportunidades deste agrupamento foi concomitante à criação de mais dois CNO para operarem no território do mesmo concelho (Despacho n.º 6950/2008 de 10 de março de 2008).

> Num processo RVCC, o adulto tinha que construir, tinha que escrever a sua história de vida, que se ia evidentemente transformar num portefólio reflexivo, porque tem que ser realmente reflexão, e, entretanto, tinha que, oralmente, fazer uma súmula do seu portefólio, ou seja, ele iria resumir numa apresentação à sua vontade, não era necessário uma apresentação *PowerPoint*, não era necessário uma apresentação tipo *Prezi*. Era necessário que o adulto defendesse aquilo que tinha realizado dentro da sua narrativa autobiográfica e que a apresentasse em júri de certificação, com um avaliador externo. Portanto, só esse facto de haver um avaliador externo já traz fiabilidade ao processo, porque o avaliador externo lia os portefólios, era completamente externo à equipa, e, portanto, vinha e avaliava, conjuntamente com a equipa de formadores e profissional RVC. Eu acho que era o processo mais válido e com mais nexo dentro desta filosofia de reconhecimento, validação e certificação de competências (Isabel, SG2/Q3).

Isabel desmistifica a polémica que se instalou em torno da apresentação e defesa pública do portefólio reflexivo de aprendizagens, considerando-a pertinentemente contextualizada na práxis do reconhecimento, validação e certificação de competências.

Não obstante, a análise estrutural de conteúdo deste mesmo modo singular de representação remete-nos para dois aspetos de demarcação negativa dos mecanismos de avaliação, representados sumariamente no quadro *infra* (SG 1 e 2, Q 2 e 3).

Quadro 10 – Aspetos de demarcação negativa dos mecanismos de avaliação do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades

Aspetos de demarcação negativa	Frequência	
1. Um cumprimento pouco assertivo do avaliador externo face às suas responsabilidades;	Rafael, Daniel;	2
2. Os portefólios reflexivos de aprendizagem poderem ser realizados com ajuda externa.	Rafael.	1

Embora o grau de inferência dos aspetos de demarcação negativa seja fraco, uma vez que estes aspetos só foram referidos por dois participantes, não podemos deixar de os considerar. Os modos singulares de representação de Rafael e Daniel, em contraste com a opinião de Isabel, permite-nos compreender que a polémica em torno da fiabilidade do processo de RVCC desenvolvido nos CNO instalou-se não só na opinião pública, mas também no seio das equipas que integravam a estrutura organizacional dos CNO.

Enquanto Isabel considera que o avaliador externo credibilizava o anterior processo de RVCC, Rafael e Daniel apontam o **primeiro aspeto de demarcação negativa** e demonstram considerar que a descredibilização desse processo surge pessoalizada exatamente na figura do

avaliador externo, devido ao cumprimento pouco assertivo das suas funções relativamente ao mecanismo de avaliação que vigorava.

Recordemos que esta figura do processo de RVCC anterior tinha como função ler, analisar e pronunciar-se perante as competências-chave evidenciadas no portefólio reflexivo de aprendizagens do adulto, devendo conduzir a sessão de júri de certificação e sendo o seu voto decisivo para a certificação parcial ou total do candidato (Gomes & Simões, 2007; Gaspar, Milagre, & Lima, 2009).

Daniel considera que a atuação do avaliador externo foi um dos fatores preponderantes para a descredibilização do júri de certificação, acusando-o de um "aligeirar da sua responsabilidade", como podemos constatar no seu testemunho exemplificativo.

> […] Surge um problema que era a falta da credibilização do processo e acontece que a credibilização foi surgindo, ou a falta de credibilização foi surgindo, porque houve muitos abusos pela estrutura das instituições em funcionamento e houve também, por parte dos avaliadores externos, um aligeirar da sua responsabilidade naquilo que era da sua competência, que era o serem convidados pelo CNO para fazerem o seu papel, o seu trabalho, e haveria uma série de fases que eles tinham de cumprir. Uma delas era a leitura do portefólio, até para se inteirarem do que o adulto eventualmente revelava nessa autobiografia, e que, embora tivesse sido já validado pelos técnicos e formadores, de qualquer maneira, era necessário confirmar a veracidade daquilo. Isso raramente acontecia. A verdade é que raramente acontecia. Depois instituiu-se que, a nível formal, no júri de certificação, que haveria um *PowerPoint*, que, teoricamente, serviria de guião para a conversa entre o avaliador e o adulto, mas que depois passava a ser uma mera leitura do que lá estava escrito. Portanto, acho que isso aí acabou por tornar as coisas muito monótonas e demasiado repetitivas e era igual para toda a gente e acho que foi muito mau. Relativamente a uma perceção que eu acho que era errada, mas que existia, mesmo por parte das equipas dos CNO, é que o dinheiro que era pago aos avaliadores externos, que era dinheiro deitado fora. Portanto e eu considero que era, de facto, dinheiro deitado fora, quando as coisas não funcionavam bem (Daniel, SG1/Q1).

O modo singular de representação de Isabel anteriormente apresentado referia que a apresentação e defesa pública do portefólio reflexivo de aprendizagens poderia ser livre, já Daniel refere que a padronização do júri de certificação com recurso a uma apresentação em *PowerPoint* terá transformado este momento final, o júri de certificação, num momento de pouca qualidade.

Nem a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (Gomes & Simões, 2007), nem o roteiro metodológico da sessão de júri de certificação (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009), no conjunto de indicadores e padrões de referência para a qualidade, fazem qualquer menção à necessidade de elaborar uma apresentação em *PowerPoint*. No roteiro metodológico pode ler-se que a apresentação objeto de avaliação pública na sessão de júri de certificação deve ser

"única, porque as histórias de vida dos candidatos são sempre singulares. […] Neste sentido, as apresentações a preparar não devem obedecer a um formato rígido e pré-definido, sendo aconselhável que […] os tipos de apresentação variem de candidato para candidato" (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009, p. 35).

O testemunho do Daniel revela uma uniformização interna do júri de certificação pela equipa a que pertencia. Uniformização esta que poderia ser comum a outros CNO, mas que não se encontrava padronizada pela tutela.

O **segundo aspeto de demarcação negativa** está presente no modo singular de representação de Rafael, pois aborda a polémica que terá surgido em torno da veracidade e da originalidade dos trabalhos compilados no portefólio reflexivo de aprendizagens.

> Acontece ou acontecia nalguns casos que certos trabalhos embora tivessem o dedo dos adultos podiam ter lá outros tipos de ajudas externas e, por vezes, existia a dúvida em relação ao peso que essas ajudas externas efetivamente tinham (Rafael, SG2/Q2).

O Guia de Referência para a Garantia da Qualidade nos CQEP alerta para a necessidade de "ser assegurado um padrão de exigência relativamente às tipologias de comprovativos aí constantes" e sublinha que é da competência da equipa "desenvolver as atividades necessárias à verificação de autenticidade do portefólio (ANQEP, 2014d, p. 28).

No seguimento da análise estrutural de conteúdo, esta permitiu-nos identificar apenas **um aspeto de demarcação positiva referente às etapas de intervenção do processo de RVCC desenvolvido atualmente nos CQEP**, mencionado apenas por uma das participantes, como o quadro seguinte ilustra (SG 1 e 2, Q 3).

Quadro 11 *– Aspetos de demarcação positiva das etapas de intervenção do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da atual política de educação e formação de adultos*

Aspetos de demarcação positiva	Frequência	
1. O modo como a etapa de certificação permite distinguir os adultos entre si.	Isabel.	1

Este grau de inferência fraco é representativo da valorização que os participantes conferem ao processo de RVCC desenvolvido nos CNO em detrimento da desvalorização do processo de RVCC desenvolvido atualmente nos CQEP. Porém, revela também que a

experiência profissional dos participantes na anterior medida pode condicionar a sua predisposição profissional e os seus modos singulares de representação atuais em relação à medida em vigor.

No modo singular de representação de Isabel, a etapa de certificação representada pelas provas de certificação permite apenas distinguir os adultos através da quantificação que lhe está associada e na valoração que lhe é atribuída face à auto e heteroavaliação do trabalho do adulto em torno da construção da sua narrativa biográfica e do seu portefólio.

> *Entrevistada*: Agora, talvez a prova consegue é diferir os adultos. Eu acho que nós na prova conseguimos ver aqueles que escrevem melhor, aqueles que conseguem interpretar melhor, aqueles que conseguem compreender melhor e aí nós conseguimos realmente distanciar os adultos uns dos outros e ver quais são os melhores e quais são os menos bons. Mas a intenção deste processo não tem nada a ver com isso.
> *Entrevistadora*: Como é feita essa diferenciação?
> *Entrevistada*: Através dos pontos que temos que atribuir. Lá está, nós […] além de termos avaliado dentro de uma narrativa, nós vamos ter que tornar a avaliar dentro de uma prova. Portanto, eu acho isto redundante, muito honestamente. Acho a prova redundante […] (Isabel, SG2/Q4).

O modo singular de representação de Isabel é simbólico por abordar um potencial aspeto de demarcação positiva que é imediatamente enfraquecido pelos aspetos de demarcação negativa que lhe associa e que estão devidamente sumariados no quadro seguinte. Isabel considera que o júri de certificação desvaloriza o trabalho que o adulto desenvolveu na construção da narrativa biográfica, com uma duração de "quatro a cinco meses" relativamente ao processo de RVCC de nível básico e de "nove meses" no que diz respeito ao processo de RVCC de nível secundário. Isabel aponta também como aspeto de demarcação negativa a atual deturpação do verdadeiro conceito intencional de um processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais ao longo da vida, veiculado nas *UNESCO GUIDELINES for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning* (UNESCO, 2012).

Ainda no que diz respeito à comparação do processo de RVCC anterior com o atual (SG1 e 2, Q3), a segunda das quatro subcategorias objetivadas está aqui decomposta em **quatro aspetos de demarcação negativa relativamente às atuais etapas de intervenção do processo de RVCC desenvolvido nos CQEP**, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 12 – Aspetos de demarcação negativa das etapas de intervenção do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da atual política de educação e formação de adultos

Aspetos de demarcação negativa	Frequência	
1. A desvalorização do trabalho e tempo investidos pelo adulto na construção da narrativa biográfica;	Rafael, Ana, Daniel, Isabel, Maria, Marta;	6
2. A deturpação do processo de RVCC;	Isabel, Daniel, Ana, Marta, Maria;	5
3. A impossibilidade do adulto ter formação durante o atual processo de RVCC;	Maria, Isabel, Daniel, Ana;	4
4. A impossibilidade competencial do formador classificar quantitativamente cada competência evidenciada pelo adulto.	Isabel.	1

Este quadro regista três aspetos de demarcação negativa das etapas de intervenção com graus de inferência forte e um de inferência fraco, mas representativo pela sua significação.

Assim e depois de já termos considerado os **dois primeiros aspetos de demarcação positiva** evidenciados no discurso de Isabel, que abordou simultaneamente os aspetos de demarcação negativa e positiva, debrucemo-nos agora sobre o **terceiro aspeto de demarcação negativa**. Este aspeto refere-se à impossibilidade do adulto não poder usufruir da formação complementar até 50 horas, que estava contemplada no processo de RVCC desenvolvido nos CNO, mas sob outro prisma que não o de Daniel que já foi anteriormente referido (Gomes & Simões, 2007; Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio; Gaspar, Milagre, & Lima, 2009). Destacamos, por isso, os modos singulares de representação de Maria e Ana e que são compartilhados pela maioria dos participantes.

> Se é necessário haver uma prova, o processo devia ter sido estruturado de maneira diferente. Nós pedimos aos adultos para construírem uma narrativa de vida e depois pedimos-lhes para fazerem uma prova para a qual eles não tiveram qualquer formação. Eu acho que se nós pedimos a uma pessoa que faça uma prova, devíamos primeiro dar formação nesse sentido. […] Na Iniciativa Novas Oportunidades havia formação, mas agora supostamente estamos só a ajudá-los a construir a narrativa, a descodificar o referencial, e não a fazer formação. Mesmo assim penso que 25 a 50 horas de formação seriam insuficientes para a prova que nós fazemos neste momento, na minha opinião (Maria, SG2/Q3).

Ana, por sua vez, aborda a ausência de formação complementar no atual processo de RVCC e aponta a valoração discrepante atribuída à etapa de certificação, considerando-a excessiva, face à valoração atribuída à etapa de reconhecimento e validação.

> Porque sendo um processo de reconhecimento de competências não é um processo de formação, as provas deviam culminar quando existe um processo formativo, se os adultos não tiveram formação, não deviam fazer as provas, muito menos com estes 60% associados após terem feito uma autobiografia, em que fazem a identificação das competências adquiridas ao longo da vida (Ana, SG2/Q4).

Para uma melhor compreensão da valoração das etapas de certificação, incluímos o Anexo VI, já referenciado na revisão bibliográfica.

No decurso da análise estrutural de conteúdos, deparamo-nos com o **quarto aspeto de demarcação negativa** no modo singular de representação de Isabel que vinca a sua impossibilidade competencial, enquanto formadora, de classificar quantitativamente cada competência evidenciada pelo adulto. Vejamos a voz singular da participante.

> Eu acho que enquanto formadora só tenho competência para validar o que o adulto revelou naquela competência ancorada a um referencial de competências-chave. Se ela está ancorada ao referencial de competências-chave, se o adulto identificou, se o adulto compreendeu e se o adulto agiu, eu valido. Agora, eu não sei avaliar. Mas à luz do CQEP, eu sou obrigada a avaliar quantitativamente aquilo. Quem é que consegue avaliar uma competência do que o adulto fez há dez, há quinze anos atrás? […] A quantificação para mim é muito complicada num processo deste tipo, porque um teste é fácil de corrigir. Tenho uma grelha de correção em que se tem dez questões certas, eu consigo dar uma cotação. Agora num livro, não é? Num livro de narrativa autobiográfica, onde o adulto escreve sobre a sua vida, as suas competências ao longo da vida, eu acho que enquanto formadora, só tenho o direito de dizer: sim, está aqui, está aqui uma competência ancorada ao referencial de competências-chave. Quanto é que eu lhe vou dar? Não acho que deva dar nota nenhuma. Muito honestamente, é isso que eu acho (Isabel, SG2/Q3).

Este modo singular de representação de Isabel remete-nos para o papel dos profissionais de educação e formação de adultos que a UNESCO (2010) veicula no primeiro GRALE, publicado em 2009. Neste relatório, a UNESCO (2010) coloca o formador e o formando numa hierarquia horizontal de partilha de saberes dentro de um processo de ensino aprendizagem mútuo e recíproco. Neste processo, o formador aprende com as aprendizagens do adulto, conduzindo-o à reflexão através da autoavaliação com recurso a mecanismos de *feedback* assertivos e não quantificáveis.

Na análise estrutural da subcategoria referente aos **aspetos de demarcação positiva dos mecanismos de avaliação do atual processo de RVCC** (SG 1 e 2, Q3 e 4), constatamos que, do universo de seis participantes, quatro destacaram a fiabilidade que a avaliação quantitativa pode conferir ao processo de RVCC, sendo, portanto, o grau de inferência deste aspeto forte, tal como o quadro *infra* nos permite constatar.

Quadro 13 *– Aspetos de demarcação positiva dos mecanismos de avaliação do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da atual política de educação e formação de adultos*

Aspetos de demarcação positiva	Frequência	
1. A credibilidade que a avaliação quantitativa possa sugerir;	Isabel, Ana, Maria, Rafael;	4
2. A possibilidade de avaliar as capacidades de redação, interpretação e argumentação do adulto.	Isabel.	1

Assim, quando questionados sobre a credibilidade da avaliação quantitativa, Rafael, embora assuma essa possibilidade, revela um modo singular de representação evasivo, com recurso a expressões como "tenho dúvidas" ou "podem surgir dúvidas a esse respeito"; já Maria demonstra considerar que a sociedade poderá encarar o atual processo de RVCC como mais credível por culminar com provas de certificação a cada uma das áreas de competências-chave.

> Penso que talvez possam dar a ideia que o processo é mais fiável por termos uma prova escrita (Maria, SG2/Q3).

Na análise estrutural, constatamos que os **aspetos de demarcação negativa referentes aos mecanismos de avaliação do atual processo de RVCC** (SG 1 e 2, Q 3 e 4) possuem um grau de inferência moderado a forte, como podemos constatar no quadro seguinte.

Quadro 14 – Aspetos de demarcação negativa dos mecanismos de avaliação do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da atual política de educação e formação de adultos

Aspetos de demarcação negativa	Frequência	
1. A sobrevalorização da prova face aos outros mecanismos de avaliação;	Daniel, Ana, Maria, Rafael, Marta, Isabel;	6
2. A não assertividade dos mecanismos de avaliação;	Daniel, Isabel, Marta, Ana;	4
3. A não representatividade de mais-valias da prova para o processo de RVCC;	Daniel, Isabel, Marta, Maria;	4
4. A contradição e redundância dos mecanismos de avaliação do processo de RVCC;	Marta, Ana, Isabel, Daniel;	4
5. A escolarização do processo através da mobilização de saberes;	Daniel, Rafael, Maria;	3
6. A descontextualização da prova face à educação e formação de adultos.	Daniel, Ana, Maria.	3

Os participantes recorrem a várias expressões e atributos para classificar o atual processo de RVCC e distingui-lo do anterior. Segundo os seus modos singulares de representação, o atual processo de RVCC "mobiliza conhecimentos"; "a prova vem para provar alguma coisa"; vem "escolarizar o processo"; a organização interna da equipa possui "regras que são demasiado rígidas"; o processo é "mais formal"; "não traz mais-valias"; é "contraditório"; é "segregador"; é "limitador"; e é "redundante", porque o adulto é "avaliado dentro de uma narrativa" e é avaliado "dentro de uma prova".

Como é possível perceber nos modos singulares de representação dos participantes, as similitudes dos processos de RVCC, o desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades e o desenvolvido atualmente, referem-se às etapas de intervenção, que permanecem quase inalteráveis, enquanto eixos estruturantes. Já no que se refere às dissimilitudes, destacamos os mecanismos de avaliação usados ao longo dessas etapas. Para uma boa compreensão dos eixos estruturantes dos processos de RVCC dos CNO e dos CQEP, incluímos o ANEXO VI.

No que diz respeito aos **aspetos divergentes dos processos de RVCC desenvolvidos nos CNO e nos atuais CQEP** (SG1 e 2, Q 1, 2, 3, 4), a terceira das quatro subcategorias objetivadas está decomposta em três aspetos com um grau de inferência moderado a forte, como é passível de constatar no quadro que se segue.

Quadro 15 – Aspetos divergentes dos processos de RVCC escolar desenvolvidos à luz da Iniciativa Novas Oportunidades e da atual política de educação e formação de adultos

Aspetos divergentes	Frequência	
1. A etapa de certificação;	Daniel, Ana, Maria, Rafael, Marta, Isabel;	6
2. Os mecanismos de avaliação;	Daniel, Ana, Maria, Rafael, Marta, Isabel;	6
3. Os modos de atuação das equipas.	Daniel, Ana, Rafael.	3

Os participantes são unívocos a constatar que as dissimilitudes do atual processo de RVCC escolar para o anterior se referem à etapa de certificação e aos mecanismos de avaliação das duas etapas atuais do processo de RVCC.

Dos vários modos singulares de representação, destacamos o modo singular de representação de Rafael, quando este se refere aos modos de desempenho profissional dentro

da microestrutura, ou seja, dentro da instituição, e a nível macroestrutural, isto é, entre diferentes instituições.

> Nós sabemos que há pessoas que se aplicam mais, se dedicam mais, fazem de uma forma mais profissional, com mais brio e há outras que não terão o mesmo brio, a mesma aplicação e, portanto, há diferenças a esse nível. Embora o modo como a preparação das provas é feita pode também diferir de um lugar para os outros. A própria prova, o rigor da própria prova pode variar de uns centros para os outros (Rafael, SG2/Q4).

No que diz respeito aos **aspetos convergentes dos processos de RVCC desenvolvidos nos CNO e nos atuais CQEP** (SG1 e 2, Q 1, 2, 3, 4), a quarta subcategoria objetivada está decomposta em seis aspetos com um grau de inferência forte apenas no que se refere à estruturação das etapas de intervenção, como é passível de constatar no quadro seguinte. Os restantes aspetos possuem um grau de inferência fraco.

Quadro 16 – Aspetos convergentes dos processos de RVCC escolar desenvolvidos à luz da Iniciativa Novas Oportunidades e da atual política de educação e formação de adultos

Aspetos convergentes	Frequência	
1. A estruturação das etapas de intervenção;	Daniel, Ana, Maria, Rafael, Marta, Isabel;	6
2. A dificuldade do adulto ancorar a narrativa biográfica ao referencial de competências-chave;	Isabel, Rafael;	2
3. O grau de tensão que os mecanismos de avaliação podem originar;	Rafael;	1
4. A estigmatização do processo de RVCC;	Daniel;	1
5. A desatualização dos referenciais de competência-chave;	Isabel;	1
6. A necessidade de haver um mecanismo de avaliação.	Rafael.	1

Isabel e Rafael consideram que a maior dificuldade do adulto, quer na realização da construção da sua narrativa autobiográfica, quer na realização da prova, é a apropriação da linguagem dos referenciais de competências-chave tanto do de nível básico, como do de nível secundário que consideram ser “fechados”, “complexos” e “limitativos”. Isabel refere ainda a desatualização destes documentos que de acordo com a nossa pesquisa documental constatámos estarem há mais de uma década sem quaisquer atualizações.

Rafael considera que qualquer momento de avaliação é propiciador de tensão e salienta que a educação e formação de adultos deve ser sujeita a avaliação, o que nos permite enquadrar o seu testemunho na "lógica mercantil" avançada por Canário (2013) em relação à sociedade cognitiva que "aprende a aprender" e acumula certificados que lhe garantam a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

Destacamos ainda o modo singular de representação de Rafael relativamente às provas de certificação pela significação que encerra em si.

> Eu entendo que deve haver alguma forma de avaliação e certificação final, seja ela através de um júri ou através de um exame. Agora o peso que se atribui, neste momento, a este exame é que me parece excessivo. Não sei se será a melhor via, se esta é melhor do que a anterior. Tenho dúvidas (Rafael, SG2/Q4).

Como é possível verificar, Rafael refere-se à prova de certificação com recurso à terminologia de "exame". Ao longo das quatro questões do subguião número dois sob análise estrutural de conteúdos, o participante usou esta terminologia quatro vezes, o que nos permite concluir estarmos perante o valor escolarizante que o próprio participante atribui a este documento de avaliação quantitativa e perante um professor-formador (Martins, 2013). O atual processo de RVCC reergue as barreiras entre a educação formal e a educação não formal e informal e afasta-se da flexibilidade dos sistemas de reconhecimento, validação e certificação veiculados pela Comissão Europeia (1995), pelo Conselho da União Europeia (2012), pela UNESCO (Ireland & Spezia, 2014) e mais recentemente aprofundados nos estudos de Singh (2015) e Yang (2015).

Daniel, por sua vez, refere que as provas de certificação vieram estigmatizar socialmente as pessoas que recorrem a este tipo de processo, bem como desvalorizar os seus saberes e a sua cultura, tal como Cavaco (2008) compreendia a estigmatização social, e contrariar a justiça social referida por vários autores, dos quais destacamos Guimarães e Barros (2015).

3.2.1 Síntese de continuidade 2: A linha que separa o atual processo de RVCC escolar do seu antecessor

A pesquisa documental e a análise estrutural dos modos singulares de representação dos participantes revelam que o atual processo de RVCC se distingue do anterior congénere em três aspetos fundamentais.

O primeiro aspeto refere-se às etapas do processo de RVCC, que anteriormente eram três e que foram atualmente reduzidas para duas, sendo que a primeira etapa engloba o reconhecimento e a validação de competências e a segunda etapa diz respeito à certificação (ANQEP, 2014a; ANQEP, 2014d).

No segundo aspeto, deparamo-nos com a anterior avaliação identificacional das evidências das competências-chave que no atual processo de RVCC passou a ser uma avaliação quantitativa e distribuída pelas duas etapas de certificação. A etapa de reconhecimento e validação culmina com a auto e heteroavaliação quantificada numa escala de 0 a 200 pontos, com um peso na ponderação final de 40%. Já a etapa de certificação culmina com a realização de uma prova de certificação escrita e/ou oral por área de competências-chave que é corrigida pelo júri de certificação e a qual é quantificada de igual modo numa escala de 0 a 200 pontos com a valoração de 60% na ponderação final. O júri de certificação deixou de ser um momento de legitimação social com o papel simbólico de fecho formal do processo de RVCC e passou a ser pessoalizado nos corretores das provas de certificação (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009; ANQEP, 2014a; ANQEP, 2014b; ANQEP, 2014c; ANQEP, 2014d).

O terceiro aspeto diz respeito à nova designação do educador de adultos ligado ao processo de RVCC. O técnico de ORVC veio conglomerar as funções de técnico de diagnóstico e encaminhamento e de profissional de RVC dos CNO (Guimarães & Barros, 2015).

Os modos singulares de representação dos participantes demonstraram que o anterior processo de RVCC seria mais vinculativo com a filosofia da educação e formação de adultos e com as *UNESCO GUIDELINES for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*, comparativamente ao atual processo de RVCC, como foi possível constatar numa análise transversal das quatro questões do subguião de entrevista aqui em consideração (UNESCO, 2012; Guimarães, 2012; Ireland & Spezia, 2014; Guimarães & Barros, 2015).

3.3 Modos singulares de apropriação da metodologia de balanço de competências

A terceira categoria resultante da análise estrutural de conteúdos permitiu-nos objetivar os modos singulares de apropriação dos participantes face à metodologia de balanço de competências.

A análise estrutural destes modos singulares de representação incidiu nas questões 5, 6 e 7 do subguião de entrevista 2 (Anexo IX) e foram considerados os modos singulares de representação dos cinco participantes que acumulam as funções de técnicos ORVC e formadores, selecionados para este estudo de caso.

A leitura flutuante da transcrição das entrevistas aos participantes permitiu-nos identificar e analisar três subcategorias: aspetos conceituais, aspetos involutivos e aspetos evolutivos.

No que diz respeito ao modo singular de apropriação da metodologia do balanço de competências na práxis de técnico e formador (SG 2, Q 5, 6), a primeira das três subcategorias objetivadas está decomposta em **nove aspetos conceituais**, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 17 – Aspetos conceituais do balanço de competências

Aspetos conceituais	Frequência	
1. Permite verificar as aprendizagens adquiridas pelo adulto ao longo da vida;	Rafael, Maria, Isabel, Marta, Ana;	5
2. Permite verificar as lacunas formativas do adulto;	Rafael, Isabel, Ana;	3
3. Permite propor formação ao adulto;	Rafael, Isabel, Ana;	3
4. Permite descodificar o referencial de competências-chave;	Maria, Isabel, Marta;	3
5. Propicia a construção da narrativa/portefólio;	Maria, Isabel, Ana;	3
6. Está presente ao longo do processo de RVCC;	Ana, Rafael;	2
7. Auxilia na construção de projetos profissionais novos;	Rafael;	1
8. Recurso a um guião estruturante do balanço de competências;	Maria;	1
9. É um trabalho autónomo.	Isabel.	1

Este quadro regista cinco aspetos conceituais com um grau de inferência moderado a forte. Os restantes aspetos possuem um grau de inferência fraco.

A leitura ecuménica dos aspetos conceituais, elencados no quadro supra, remete-nos para a presença dos três grandes objetivos do dispositivo de balanço de competências, definidos por Araújo, Coimbra e Imaginário (2005), nos modos singulares de representação dos cinco participantes.

Dos vários testemunhos representativos desses objetivos, elegemos a voz singular de Marta para ilustrar o primeiro objetivo do balanço de competências mencionado por estes autores e que diz respeito ao auxílio que a aplicação deste dispositivo metodológico proporciona ao indivíduo no levantamento, análise e reconhecimento dos seus saberes, capacidades e aptidões, como é possível verificar no excerto *infra*.

> A metodologia de balanço de competências permite […] verificar se os adultos estão, de facto, num determinado patamar que lhes permita ser reconhecido e validado tudo aquilo que eles adquiriram ao longo da vida, sem ser em […] contexto de aprendizagem formal, e ajuda-me a conseguir adequar aquilo que pretendo do adulto à realidade dele, ou seja, […] ao descodificar o referencial de competências-chave, tento sempre orientar de acordo com a realidade e os conhecimentos do adulto (Marta, SG2/Q5).

No seu discurso, porém, Marta condiciona o balanço de competências ao reducionismo normativista que se limita a um balanço-avaliação de competências que mede, avalia e quantifica as competências do indivíduo à luz do referencial de competências-chave (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998; Imaginário, 1998, 2001; Araújo, Coimbra & Imaginário, 2005; Castro & Imaginário, 2011), obrigando, assim, ao contrabalanço avançado por Silvestre (2013).

Dos vários modos singulares de representação representativos do segundo objetivo do balanço de competências, avançado por Araújo, Coimbra e Imaginário (2005), elegemos o testemunho de Rafael que assevera que o balanço de competências permite promover projetos pessoais e profissionais. Atentemos no testemunho da práxis de Rafael.

> O balanço de competências permite-nos verificar até que ponto é que as aprendizagens que os adultos garantiram lhes podem permitir encarar determinados projetos de futuro e verificar também as necessidades que eles têm de formação para eventualmente poderem seguir os percursos que eles desejam (Rafael, SG2/Q6).

Este testemunho permite-nos verificar, porém, a presença de dois reducionismos a que o balanço de competências se pode circunscrever e são eles o reducionismo cognitivista, associado ao balanço escolar, e o reducionismo tecnicista, associado ao balanço técnico. Com o seu modo singular de representação, Rafael pode incorrer num balanço escolar realizado em torno dos conhecimentos e das competências do adulto proporcionadoras de diplomas advindos da formação a que se refere; e/ou circunscrever-se a um balanço técnico centrado na competência do "saber-fazer" (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998; Imaginário, 1998, 2001; Araújo, Coimbra & Imaginário, 2005; Castro & Imaginário, 2011), desconsiderando as competências de "saber ser", "saber estar", "saber viver juntos", "saber aprender a aprender" e "saber aprender a desaprender", competências estas inicialmente introduzidas por Delors et al. (2010) e minudenciadas por Silvestre (2013).

Ainda em relação aos três objetivos definidos por Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário (1998), elegemos a voz singular de Ana para ilustrar o último objetivo do balanço de competências mencionado por estes autores e que diz respeito à construção de um portefólio pessoal que garanta um processo de intervenção, validação e certificação bem-sucedido, como é possível verificar no excerto *infra*.

O testemunho de Ana é indiciador do terceiro objetivo definido pelos mesmos autores, isto é

> *Entrevistada*: O balanço de competências deverá ser feito individualmente com o adulto, […] porque na maior parte das vezes o adulto tem dificuldades em compreender que ao longo do seu percurso de vida adquiriu competências em determinadas áreas e que, muitas vezes, não valoriza. Então, esse balanço de competências deverá ser estruturado mediante a história de vida e depois da história de vida irmos buscar as competências que foram adquiridas em cada momento específico.
>
> *Entrevistadora*: Consegue identificar as etapas de intervenção dentro do balanço de competências?
>
> *Entrevistada*: O balanço de competências é feito desde o primeiro dia em que o adulto se inscreve no CQEP. Na fase da inscrição, explicamos-lhe o funcionamento e explicamos-lhe já algumas ofertas que existem […]. Posteriormente, são agendadas as sessões de acolhimento, onde são explicadas aos adultos todas as fases pelas quais eles irão passar, as fases de intervenção, até chegarem a uma oferta formativa ou ao processo RVCC e durante este processo são agendadas as entrevistas individuais onde é elaborado um portefólio de desenvolvimento vocacional onde o adulto refere o seu percurso escolar, pessoal, profissional, em que nesse portefólio de desenvolvimento vocacional já começa a refletir sobre algumas questões, algumas competências que foi adquirindo através de experiência, quer formativa, quer profissional, quer pessoal (Ana, SG2/Q6).

O modo singular de representação de Ana é revelador do desconhecimento do indivíduo em relação ao balanço de competências, que tem vindo a ser promovido mais pelas instituições

que o aplicam, do que pelo próprio indivíduo que deveria assumir a legítima aspiração de conduzir o seu projeto de vida e de carreira (Castro & Imaginário, 2011).

O modo singular de Ana é ainda representativo de dois potenciais reducionismos a que o balanço de competências se pode circunscrever e são eles o reducionismo psicologista, o reducionismo assistencialista e o reducionismo estaticista (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998; Imaginário, 1998, 2001; Araújo, Coimbra & Imaginário, 2005; Castro & Imaginário, 2011).

Ana revela um possível reducionismo psicologista, condicionador de um balanço psicológico, quando se afasta do estudo das competências profissionais para se dedicar à personalidade do sujeito, muito embora Imaginário (1998, 2001) considere que o balanço de competências, em geral, deva permitir que o indivíduo recupere a autoestima e a autoconfiança.

O reducionismo assistencialista está implícito no discurso de Ana, quando esta participante assume ter de impor um balanço assistencial a um indivíduo que não valoriza espontaneamente os seus adquiridos experienciais (Imaginário, 1998, 2001).

Os três excertos dos modos singulares de representação de Marta, Rafael e Ana, que nos permitiram identificar os objetivos do balanço de competências, bem como alguns dos reducionismos que lhe podem ser associados, à luz da teoria avançada por Araújo, Coimbra e Imaginário (2005), permitem-nos também perceber as características retrospetivas, reflexivas e prospetivas atribuídas a este dispositivo metodológico por Pires (2002), Gomes et al. (2006) e Silvestre (2013). No testemunho destes participantes, o balanço de competências constitui um trabalho de reflexão por parte dos adultos sobre os seus adquiridos experienciais "à luz de uma dada projeção – o projeto – finalidade com que o balanço de competências é feito (2006, p. 47), o que permite que o adulto se reconheça no seu passado "para entender o presente e projetar o futuro" (2013, p. 267).

Se atentarmos novamente no modo singular de representação de Ana, bem como no testemunho de Isabel que se segue, podemos identificar as várias fases do balanço de competências veiculadas por Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário (1998), Imaginário (1998, 2001), Leitão (2002), Araújo, Coimbra e Imaginário (2005) e Castro e Imaginário (2011).

> […] Bem, como é que eu faço o balanço de competências, como formadora? Logo numa primeira fase, há uma descodificação do referencial de competências-chave e, entretanto, o adulto, em trabalho autónomo, vai começar a construir a sua narrativa. Durante

> esse processo todo, ele trabalha autonomamente e, entretanto, a narrativa vem para as minhas mãos. O que é que eu faço? Eu tenho, neste momento, que ler a narrativa e tenho que verificar se o adulto conseguiu ancorar as suas competências à luz do referencial de competências-chave, e tenho, portanto, que fazer o tal balanço, ou seja, validar aquilo que o adulto tem em termos de competência ancorada ao referencial de competências-chave. Dentro deste processo, eu posso considerar que o adulto não tem todas as competências que deve ter para lhe ser certificado e validado o processo totalmente e posso direcionar o adulto, então, para as formações complementares. Portanto, o adulto é direcionado para a formação complementar e pode retornar novamente para mim e, portanto, ainda pode ir angariar mais competências nessas formações complementares. Pode vir novamente para a formadora e, então, eu continuo a fazer o tal balanço de competências até achar que o adulto, na realidade, tem o mínimo de competências para lhe ser validado o processo de RVCC (Isabel, SG2/Q5).

Enquanto o discurso de Ana evidencia as fases e os momentos iniciais do balanço de competências, isto é, a "fase preliminar" (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998; Imaginário, 1998, 2001), "fase de envolvimento inicial" (Leitão, 2002) e o "momento introdutório" e o "momento inicial" (Castro & Imaginário, 2011); o testemunho de Isabel remete-nos para as fases seguintes e de conclusão do balanço de competências, ou seja, a "fase de investigação" e a "fase de conclusões" (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998; Imaginário, 1998, 2001), "fase de investigação/exploração" e "fase de conclusão" (Leitão, 2002) e o "momento intermédio" e o "momento final" (Castro & Imaginário, 2011).

De salientar, ainda, que Isabel faz menção à postura autónoma de arqueologia, que o adulto deve assumir na condução do seu balanço de competências (Pires, 2002; Delors et al., 2010; Silvestre, 2013).

Ainda no que diz respeito aos aspetos conceituais do balanço de competências, salientamos o modo singular de representação de Maria, que recorre ao uso de um guião estruturante do balanço de competências, tal como defendido por Silvestre (2013). Atentemos na voz singular de Maria.

> Quando explico aos adultos os conteúdos […] [a incluir na] narrativa de vida deles, eu procuro encaminhá-los para as competências que eu vou querer depois certificar e procuro nos guiões que lhes dou tentar ajudá-los a descrever a história deles, referindo as competências que estão no referencial, que nos interessam (Maria, SG2/Q5).

Este modo singular de representação de Maria pode condicionar o balanço de competências ao reducionismo de padronização, desencadeado por um balanço padronizado, se o guião estruturante for aplicado de forma indiscriminada a todos os indivíduos sem respeitar a individualidade de cada um (Imaginário, 1998, 2001). Por conseguinte, compartilhamos a opinião de Silvestre (2013) e consideramos que um guião estruturante, bem definido e

implementado, auxilia a necessária desocultação do referencial de competências-chave, visto a apropriação da sua linguagem, por parte do adulto, poder constituir um constrangimento para o processo de RVCC. Consideramos também que este guião não desvirtua a unicidade de cada história de vida, nem vincula o candidato a uma estruturação específica dessa história de vida. O guião apresenta-se apenas como um instrumento de suporte ao balanço de competências, não sendo impeditivo da premissa de autonomia subjacente a este processo

No que concerne ao modo singular de apropriação da metodologia do balanço de competências na práxis de técnico e formador (SG 2, Q 7), a leitura flutuante permitiu identificar, para além dos aspetos conceituais já abordados, aspetos involutivos e aspetos evolutivos, sendo que a análise estrutural de conteúdo destes permitiu-nos identificar uma divisão de modos singulares de representação.

Enquanto Rafael, Isabel e Ana apontam os aspetos involutivos do balanço de competências, Marta e Maria destacam os aspetos evolutivos do mesmo.

Assim, no que diz respeito à segunda das três subcategorias objetivadas a partir da análise estrutural, o quadro seguinte ilustra **seis aspetos involutivos**.

Quadro 18 – Aspetos involutivos do balanço de competências

Aspetos involutivos	Frequência	
1. A assunção de um retrocesso do balanço de competências;	Rafael, Isabel, Ana;	3
2. Um procedimento implícito ao longo da construção da narrativa;	Rafael;	1
3. A inexperiência das equipas nesta metodologia;	Ana;	1
4. A impossibilidade de dar resposta às lacunas formativas do adulto dentro da instituição;	Isabel;	1
5. A desmotivação que poderá advir do encaminhamento do adulto para ações de formação até 50 horas a realizar pelas entidades parceiras;	Isabel;	1
6. O novo técnico ao serviço do dispositivo do balanço de competências.	Isabel.	1

Este quadro regista um aspeto involutivo com um grau de inferência moderado a forte. Os restantes aspetos possuem um grau de inferência fraco.

O **primeiro aspeto involutivo** está presente nos modos singulares de representação de Rafael, Isabel e Ana, para quem o balanço de competências sofreu um retrocesso, o que, sob o

ponto de vista de Rafael, é denotador de um reducionismo irrealista, desencadeado por um processo congénere, no qual há um desprezo pelos adquiridos experienciais dos adultos. Este desprezo é, simultaneamente, potenciador de um reducionismo de padronização, associado ao balanço padronizado, que não entende o indivíduo pela sua unicidade e pela sua singularidade face às competências que foi adquirindo ao longo da sua vida pessoal, social e profissional (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998; Imaginário, 1998, 2001; Araújo, Coimbra & Imaginário, 2005; Castro & Imaginário, 2011). Atentemos, a título exemplificativo, na voz singular de Rafael. Neste seu testemunho, Rafael aborda já o **segundo aspeto involutivo**.

> Penso que terá havido um retrocesso, talvez o balanço de competências no processo anterior estivesse mais presente e eventualmente isso se calhar agora seja feito, por vezes, de uma forma menos consciente. Talvez, em termos formais, nós no processo anterior fizéssemos de uma forma mais clara esse balanço de competências do que agora o fazemos no processo atual. Nas reflexões que nós analisamos, que os adultos fazem nos seus trabalhos, se calhar as mesmas deveriam ir mais ao encontro desse balanço de competências, indicando claramente aquilo que eles já detêm como conhecimentos e aqueles conhecimentos que estão em falta e que lhes pudesse abrir portas no futuro para fazer este percurso ou aquele (Rafael, SG2/Q7).

Dos **restantes aspetos involutivos**, consideremos o avançado por Ana, que considera que o retrocesso do atual balanço de competências é propiciador de um reducionismo cognitivista, despoletado por um balanço escolar (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998; Imaginário, 1998, 2001; Araújo, Coimbra & Imaginário, 2005; Castro & Imaginário, 2011), devido aos elementos da equipa serem simultaneamente técnicos e professores-formadores, escolarizando, por isso, o balanço de competências (Martins, 2013).

> Relativamente à atual política educativa de educação de adultos, julgo ter havido um retrocesso, não pela forma como o trabalho é desenvolvido atualmente, porque toda a gente que está ligada aos CQEP tenta dar o seu melhor, tenta ter maior conhecimento deste tipo de processo. A verdade é que na anterior política existiam elementos das equipas que permitiam ter uma ligação mais próxima com os adultos e fazer a estruturação da sua história de vida que eram os profissionais de RVC e essa etapa era fundamental, era muito importante, porque os profissionais sabiam como estruturar a autobiografia, eram os profissionais que iniciavam o balanço de competências e os formadores só *a posteriori* é que faziam o reconhecimento de competências nas áreas de formação deles. Atualmente, a equipa tem poucas pessoas com experiência na antiga política educativa, especificamente, nos Centros Novas Oportunidades e o facto de o CQEP estar numa escola faz com que a maior parte dos elementos da equipa sejam professores que acabam por escolarizar um bocadinho este processo (Ana, SG2/Q7).

De referir, que Ana considera que o desaparecimento da figura experiente do profissional de RVC condiciona o bom desenrolar do balanço de competências como Guimarães e Barros (2015) referem.

Em contraste com os aspetos involutivos que Rafael, Isabel e Ana identificam no atual balanço de competências, analisemos agora os modos singulares de representação de Maria e Marta que leem o balanço de competências à luz de aspetos evolutivos.

Assim, no âmbito do modo singular de apropriação da metodologia do balanço de competências na práxis de técnico e formador (SG 2, Q 7), a última subcategoria objetivada está decomposta em **dois aspetos evolutivos**, como o quadro que se segue ilustra.

Quadro 19 – Aspetos evolutivos do balanço de competências

Aspetos evolutivos	Frequência	
1. O balanço de competências é conduzido de forma diferente;	Maria, Marta;	2
2. As atuais estratégias do balanço de competências aceleram o ritmo do processo de RVCC.	Marta.	1

Este quadro regista dois aspetos evolutivos com um grau de inferência fraco, pelo que nos debruçaremos apenas no primeiro aspeto evolutivo referente à forma distinta com que o balanço de competências é aplicado atualmente, tendo para o efeito selecionado o modo singular de representação de Maria que nos remete para a abordagem autobiográfica que induz o indivíduo a (re)contar a sua vida (Pires, 2002).

> Comparando os CQEP com os CNO? É assim, pronto, poderá haver mais necessidade de fazer o balanço de competências, uma vez que antigamente eles poderiam validar algumas competências através de formação e assim têm que as ir buscar mesmo à história de vida. Talvez, nesse sentido, tenha havido um ligeiro progresso (Maria, SG2/Q7).

Segundo Maria, atualmente, o balanço de competências pressupõe que o adulto tenha um maior envolvimento na reapropriação das competências que adquiriu ao longo de vida, de modo a garantir resultados observáveis e conducentes à certificação (Gomes et al., 2006).

3.3.1 Síntese de continuidade 3: A revisitação do balanço de competências

A análise estrutural dos modos singulares de representação permite constatar, em todos os discursos dos participantes, a presença dos objetivos gerais deste dispositivo epistemológico, ao qual são atribuídas funções de identificação, de diagnóstico e de aferição de adquiridos experienciais ao longo da vida. Estas funções permitem o decurso simultâneo das duas dimensões, a retrospetiva e a prospetiva, adiantadas por Pires (2002) e reforçadas por Gomes et al. (2006), em três domínios distintos – o domínio da autoreflexão inicial, o domínio da autoreflexão intermédia e o domínio da autoreflexão final –, potenciadores de momentos de formação contínua e de enriquecimento pessoal e profissional, sustentados por um balanço-orientação assertivo.

Os participantes consideram que a metodologia de balanço de competências é atualmente implementada com um cariz involutivo e, consequentemente, reducionista por forçar um balanço-avaliação e um balanço cognitivo e escolar (Amorim, Cavaco, Faustino, & Imaginário, 1998; Imaginário, 1998, 2001).

Por sua vez, a pesquisa documental em confronto com a análise estrutural permitiu-nos constatar que o balanço de competências é considerado apenas na etapa respeitante ao reconhecimento de competências, desde o primeiro documento legal referente ao desenvolvimento do processo de RVCC, isto é, desde a publicação da Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro até à atual Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março. Porém, e não obstante, os participantes reconhecem que não é possível circunscrever o balanço de competências a uma só etapa.

O próprio referencial de competências-chave de nível secundário e o seu guia de operacionalização incluem a metodologia de balanço de competências, de igual modo, no eixo de validação (Gomes, et al., 2006a; Gomes, et al., 2006b), originando aquilo que Silvestre (2013) considera ser o contrabalanço das competências evidenciadas pelo adulto com o referencial de competências-chave.

Como é possível perceber quer no modo singular de representação de Ana, quer numa leitura cuidada da *Orientação ao Longo da Vida nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional - Guia Metodológico,* o balanço de competências inicia-se com a inscrição do adulto no CQEP.

Esta indefinição referente à presença do balanço de competências nesta ou naquela etapa leva-nos a refletir sobre a argumentação de Imaginário (1998, 2001) e Castro e Imaginário (2011) em torno da necessidade de se criar um "suporte legislativo institucionalizado" do balanço de competências.

3.4 Modos singulares de representação sobre a implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar

A quarta categoria resultante da análise estrutural de conteúdos permitiu-nos objetivar os modos singulares de representação sobre a implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar.

A análise estrutural destes modos singulares de representação incidiu nas questões 8 à 14 do subguião de entrevista 2 (Anexo IX) e foram considerados os modos singulares de representação dos cinco participantes que acumulam as funções de técnicos de ORVC e formadores, selecionados para este estudo de caso.

A leitura flutuante da transcrição documental das entrevistas aos participantes permitiu-nos identificar e analisar três subcategorias: **aspetos positivos, aspetos negativos e aspetos de constrangimento conceptual**.

No que diz respeito ao modo singular de representação sobre a implementação da prova constituir um ponto de viragem marcante, do anterior para o atual processo de RVCC, (SG 2, Q 8-13), a primeira das três subcategorias objetivadas está decomposta em **cinco aspetos positivos**, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 20 – Aspetos positivos da implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar

Aspetos positivos	Frequência	
1. A prova pode despoletar um novo balanço de competências;	Marta, Maria, Rafael, Isabel;	5
2. As questões da prova são formuladas em torno do mesmo referencial de competências-chave;	Rafael, Maria, Marta, Isabel;	4
3. A prova formaliza e credibiliza o processo de RVCC socialmente;	Marta, Isabel, Ana;	3
4. A prova credibiliza o processo de RVCC para o adulto;	Ana;	1
5. A prova representa uma alternativa ao modelo anterior.	Rafael.	1

Este quadro regista três aspetos positivos com um grau de inferência moderado a forte. Os restantes aspetos possuem um grau de inferência fraco, mas igualmente figurativos pela sua pertinência.

Rafael, Isabel, Maria e Marta compartilham o modo singular de representação sobre o **primeiro aspeto positivo**, isto é, a possibilidade da prova despoletar um novo balanço de competências no culminar do processo de RVCC dentro da etapa de certificação.

No entanto, salvaguardam que para que a prova possa efetivamente resultar num novo balanço de competências deveriam realizar uma prova individual para cada adulto, à luz da sua narrativa autobiográfica e do seu portefólio, enquanto documentos reflexivos das experiências pessoais e profissionais significativas e cumulativas de aprendizagens desenvolvidas pelo adulto em diferentes contextos e ao longo da vida. A voz singular de Rafael é ilustrativa deste quesito.

> Pode permitir fazê-lo, embora se calhar de uma forma não tão declarada como em outras fases do processo. Tem a ver com o modo como as perguntas são direcionadas, podem ser efetivamente mais direcionadas neste sentido, para que o adulto faça efetivamente este balanço de competências, entre o que adquiriu e o que lhe falta adquirir e aquilo que ele perspetivou para o futuro […] (Rafael, SG2/Q9).

No seu testemunho, Rafael demonstra considerar que a forma como as questões escritas e/ou orais são apresentadas é determinante para que o adulto inicie novo balanço de competências assente na trilogia do balanço técnico, isto é, da reflexão retrospetiva do adulto

sobre o seu passado em simultâneo com a sua reflexão sobre o seu presente e da prospeção de um projeto para o seu futuro (Imaginário, 1998, 2001; Pires, 2002; Gomes et al., 2006a).

Marta, por sua vez, considera que só a prova oral poderá iniciar novo balanço-avaliação, por ser uma prova individualizada, visto a prova escrita ser uma prova generalizada. Atentemos no seu discurso.

> […] A oral poderá de facto mostrar-nos algumas competências, desenvolvendo um diálogo mais específico com o adulto e tocando nos pontos, nos núcleos geradores, com base no referencial de competências-chave (Marta, SG2/Q9).

O **segundo aspeto positivo** está presente no discurso de Marta, Maria, Rafael e Isabel. Assim, nos discursos de Marta e Maria, podemos constatar que as provas são realizadas com base no mesmo referencial de competências-chave que auxiliou o indivíduo na construção da narrativa autobiográfica e do seu portefólio (ANQEP, 2014c).

> Podemos compreender, uma vez que estamos a abordar o mesmo… estamos a utilizar o mesmo referencial, as perguntas são baseadas no mesmo referencial, mas na prática acho que não. Na prática, acho que a prova não é tão virada para a história de vida daquele adulto específica a menos que nós fizéssemos uma prova para cada adulto e isso não é viável (Maria, SG2/Q9).

No entanto, Rafael chama-nos à atenção para um aspeto importante, no que concerne ao referencial de competências-chave.

> […] Mas não nos podemos esquecer que o próprio referencial já os orienta na própria elaboração do portefólio, e como tal há aqui como que um *continuum* entre as várias fases (Rafael, SG2/Q14).

No modo singular de Rafael, constatámos que o uso do mesmo referencial de competências-chave permite que o possível balanço de competências, despoletado pela prova na etapa de certificação, conduza não a um novo balanço de competências, mas a um balanço *continuum* tripartido pelos momentos de reconhecimento, validação e certificação, que reforça e (re)mobiliza os conhecimentos e as competências, adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, e anteriormente expostas não só no momento de construção reflexiva do portefólio e na narrativa autobiográfica, mas também nos momentos de auto e heteroavaliação. O testemunho de Isabel que apresentamos a seguir reforça esta ideia.

> Na prova, o adulto vai ter que demonstrar novamente competências, em termos de tudo aquilo que ele escreveu dentro do portefólio, dentro da narrativa autobiográfica (Isabel, SG2/Q8).

Por sua vez, Ana contra-argumenta e remete-nos para as orientações da ANQEP (2014c) referentes às características gerais a que a elaboração da prova deve obedecer.

> A questão da prova de certificação escrita e oral acaba por ir um bocado contra o balanço de competências, porque ou fazemos uma prova para cada adulto e conseguimos refletir na prova o balanço de competências em que eles conseguem identificar as suas competências; ou, então, fazemos uma prova geral em que tentamos abranger, de uma forma geral, situações de vida dos adultos, mediante um tema de vida, porque é importante fazer a prova mediante um tema de vida. Então, tentamos que o tema de vida seja abrangente à maior parte dos adultos que trabalham connosco. No que diz respeito à prova oral, é mais fácil dirigir a prova oral para a história de vida de cada adulto (Ana, SG2/Q6).

Ana refere que as questões de cada prova devem estar subordinadas a uma temática integradora, que, no caso do CQEP em estudo, são temas transversais, não à experiência vivencial de cada adulto individualmente, mas às experiências vivenciais de um conjunto de adultos que é proposto para a realização das mesmas provas de certificação às várias áreas de competências-chave (ANQEP, 2014c).

Os modos singulares de Marta, Isabel e Ana abordam o **terceiro aspeto positivo** e demonstram que a implementação das provas de certificação terão vindo formalizar o processo de RVCC, conferindo-lhe a credibilidade pela qual o XIX Governo constitucional se pretendia demarcar, na política de educação e formação de adultos e no que se refere ao reconhecimento, validação e certificação de competências. Os testemunhos das participantes são unívocos a considerar este aspeto positivo das provas de certificação à luz de uma credibilidade societal. Atentemos no discurso exemplificativo de Ana que compara o processo de RVCC e o ensino regular, desmistificando o facilitismo que possa estar associado ao primeiro (Távora, Vaz, & Coimbra, 2012; Lima, 2012; Martins, 2013).

> Sim, eu julgo que a implementação da prova foi no sentido de formalizar este processo. E a verdade é que o adulto sente como realmente é um momento formal, é um momento de provas, é um momento em que eles têm que dar tudo ou nada, que é aquele momento que vão ser certificados, que vão finalizar o processo deles. Sim, eu considero que a implementação da prova foi exatamente no sentido de se formalizar este processo […] para dar um pouco de credibilidade ao processo que anteriormente foi um pouco descredibilizado em termos sociais. Há aqui um estigma relacionado com o processo RVCC, em que julgam que existe o facilitismo neste processo. Nós não podemos entrar por aí nunca, porque nós se vamos entrar no facilitismo do processo de RVCC, então vamos ter que pensar noutras políticas de educação que existem até no ensino regular e não é por aí. E eu digo que são

> percursos distintos, o facto de fazermos o 12.º ano pelo ensino regular, podemos ir por o curso de ciências e tecnologias, podemos ir por humanidades, são percursos distintos. Fazermos o processo RVCC é um processo distinto dos outros, não é por ser um processo de reconhecimento de competências que vamos dizer que é mais fácil, ou menos fácil. […] Temos adultos fantásticos e que através da sua história de vida, em termos pessoais e profissionais, adquiriram competências realmente válidas e que lhes permite certificar e ter com toda a certeza e com toda a garantia o certificado do 9.º ano, e de 12.º ano, porque o merecem, porque é deles, porque é um processo de equiparação, e eles já adquiriram essas competências. Por isso, não é a prova que vem credibilizar ou não este processo, veio para formalizar, sim, mas não é a prova que vai credibilizar ou não este processo (Ana, SG2/Q10).

O modo singular de representação de Isabel corrobora a ideia avançada anteriormente por Ana e salienta a importância que a sociedade atribui à quantificação. Atentemos na voz singular desta participante.

> […] Em termos sociais e de impacto na sociedade, as provas são sempre algo que a sociedade gosta, não é? Portanto, a prova para a sociedade realmente tem um impacto positivo, não é? Porque eles acham que o facto de o adulto ser sujeito no final a uma prova é realmente um elemento que o vai distinguir, pronto. […] Nós vivemos numa sociedade muito retrógrada, acho que vivemos numa sociedade que dá muito valor à cotação, dá muito valor ao quantitativo. E, portanto, se calhar esta prova veio nesse seguimento, de realmente o adulto ter um número, por assim dizer, de chegar ao fim e ter um número (Isabel, SG2/Q12).

O testemunho de Isabel remete-nos para a incompreensão da sociedade perante esta diversificação de ensino. Para Ireland e Spezia (2014) esta diversidade representa a verdadeira democratização da educação, com o intuito de garantir o acesso indiscriminado à mesma, e contextualizam-na como uma preocupação assumida pela UNESCO na quarta CONFINTEA.

No seguimento dos **restantes aspetos positivos** sob análise, Ana sublinha que, pelo "facto de existirem provas, o adulto sente que é um processo credível" (Ana, SG2/Q8). Por sua vez, Rafael considera que o momento de provas de certificação "deve ser encarado como uma alternativa ao que tínhamos no processo anterior com o júri de certificação" (Rafael, SG2/Q11).

Depois de esgotarmos os aspetos positivos objetivados nos modos singulares de representação dos participantes sobre a implementação das provas de certificação (SG 2, Q 8-13), cabe-nos agora debruçar sobre os **dez aspetos negativos** atribuídos à mesma, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 21 – Aspetos negativos da implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar

Aspetos negativos	Frequência	
1. A prova representa uma tentativa vã de fiabilizar e conferir rigor ao processo de RVCC;	Marta, Ana, Isabel, Maria, Rafael;	5
2. A prova representa um ponto de viragem negativo;	Marta, Maria, Rafael, Ana;	4
3. A prova aproxima o processo de RVCC do ensino regular;	Marta, Ana, Isabel, Maria;	4
4. A prova assume o valor de um exame/teste;	Ana, Marta, Isabel;	3
5. A prova demarca-se da apresentação pública do portefólio reflexivo de aprendizagens do modelo anterior;	Maria, Ana, Isabel;	3
6. A prova não está contextualizada na filosofia de reconhecimento, validação e certificação de competências;	Rafael, Maria, Ana;	3
7. A prova obriga à avaliação quantitativa das competências do adulto;	Isabel, Marta;	2
8. A prova constitui uma redundância do trabalho do adulto ao longo do processo de RVCC;	Isabel;	1
9. A prova não traz mais-valias ao processo de RVCC;	Isabel;	1
10. A dificuldade na apropriação da linguagem da prova e do referencial de competências-chave.	Marta.	1

Este quadro regista três aspetos negativos com um grau de inferência forte, três aspetos negativos com um grau de inferência moderado e, por fim, quatro aspetos com um grau de inferência fraco.

Deste modo, o **primeiro aspeto negativo** a destacar da análise estrutural, exposto no quadro ilustrativo *supra*, pela sua inferência forte, é a não conferência de fiabilidade e rigor das provas de certificação ao processo de RVCC, como o modo singular de representação de Ana, compartilhado por todos os participante, demonstra.

> Eu julgo que o rigor parte das equipas. Nós se formos rigorosos com o nosso trabalho e na exigência que fazemos aos adultos, aos nossos candidatos, não é a prova que vem imprimir mais rigor ao processo de RVCC. Na antiga Iniciativa Novas Oportunidades, o rigor também imperava, as equipas trabalhavam com rigor no sentido de atingirmos o objetivo de cada adulto na certificação de competências. […] Este rigor depende da ética de cada um de nós, ou somos uma equipa rigorosa e assertiva e que trabalha para atingir resultados com qualidade, ou, então, também não é por termos uma prova que vai ser mais ou menos rigoroso (Ana, SG2/Q12).

Este testemunho realça o papel que a UNESCO tem vindo a atribuir aos profissionais de educação de adultos, cujo código ético é a chave para a qualidade (UNESCO, 2010).

Para quatro dos cinco participantes as provas de certificação representam o **segundo aspeto negativo**, uma vez que as provas são percecionadas como um ponto de viragem negativo, tal como podemos constatar no testemunho exemplificativo de Marta.

> Sim, constitui um ponto de viragem, mas na minha opinião não um ponto de viragem positivo. Apesar de ser uma prova escrita, apesar de haver a necessidade de credibilizar este processo, continuo a achar que a prova é como um teste. E se as Novas Oportunidades queriam fugir da estrutura regular do ensino, com a prova volta-se a uma metodologia do ensino regular, e, na minha opinião, não é o que se pretende com as Novas Oportunidades, com o RVCC, é fazer o reconhecimento e validação de competências que o adulto adquiriu. E a prova não vem trazer nada de novo, até vem restringir e até enclausurar o adulto ali num determinado momento, sob pressão, ou seja, fazê-lo regressar àquilo que era a escolaridade de antigamente (Marta, SG2/Q8).

O discurso desta participante, compartilhado por Ana, Isabel e Maria, aborda os **terceiro, quarto, quinto e sexto aspetos negativos**, permitindo-nos constatar que as provas de certificação aproximam o processo de RVCC do ensino regular, escolarizando-o através dos balanços avaliação e cognitivo (Imaginário, 1998, 2001), instituindo as provas de certificação como se de testes de conhecimentos se tratassem, contrariando, por sinal, a filosofia do reconhecimento, validação e certificação de competências preconizada internacionalmente. Recordemos, por exemplo, que o segundo GRALE (UNESCO, 2014) avança que a flexibilização das ofertas educativas inclusivas devem dar a escolher ao adulto se quer realizar um teste de certificação ou não. Atentemos no discurso exemplificativo de Ana.

> A prova de certificação é o elemento mais marcante e na diferenciação do antes e do depois. Acho mesmo que a grande diferença está nas provas. A grande diferença da antiga política educativa e da atual é nas provas. Nunca existiu num processo de reconhecimento de competências provas de certificação no final. Agora existe (Ana, SG2/Q8).

O modo singular de representação de Ana remete-nos para o estudo de Singh (2015), publicado em 2015, sobre as práticas internacionais de reconhecimento, validação e certificação de competências, que destaca o nosso modelo de RVCC da Iniciativa das Novas Oportunidades, pelo caráter formativo associado à avaliação, em contraste com os modelos dos Estados membros que sujeitam os seus adultos a uma avaliação sumativa.

Os **sétimo, oitavo e nono aspetos negativos** da atual implementação das provas permite-nos constatar a incompreensão, compartilhada por todos os participantes, como é possível verificar numa análise transversal de conteúdo, face à dimensão que a prova assumiu no processo de RVCC e à disparidade entre a valoração que lhe é atribuída, em contraste com a valoração dos momentos de auto e heteroavaliação que culminam da construção da narrativa autobiográfica e do portefólio. Atentemos, a título exemplificativo, na voz singular de Isabel.

> *Entrevistada*: Ora bem, […] um aluno que seja do ensino regular […] faz um exame a nível nacional. A prova possui, pelo menos para os adultos, um bocadinho aquele cariz de exame. […] Às tantas, a ANQEP, na tentativa de haver a aproximação realmente dos dois processos, tentou fazer um momento de avaliação idêntico, […] porque na realidade não tem toda aquela formalidade que os exames têm de maneira nenhuma.
> *Entrevistadora*: Poder-se-á falar de um IAVE dentro dos CQEP?
> *Entrevistada*: Não, não é nenhum IAVE dentro dos CQEP, nem pensar, não tem esse formalismo todo. […] A prova é algo que fecha o processo e fecha o processo de forma a obrigar novamente o adulto a explorar ou a relembrar as suas experiências de vida, que já as escreveu […] e desbravou completamente na narrativa autobiográfica e é depois obrigado a fazer a prova, e a lembrar-se do que lá colocou. Nós temos que aproximar a prova à narrativa autobiográfica. Tentamos ao máximo, não é? Embora isto de fazer uma prova por adulto é muito complicado, mas de qualquer maneira eu acho que se a tutela tentou formalizar o processo, eu acho que a prova está longe de ser realmente um elemento do grande momento de avaliação de todo este processo. Eu acho que o grande momento de avaliação deste processo não é a prova. É sim a construção da narrativa autobiográfica do adulto.
> *Entrevistadora*: Os pesos atribuídos à construção da narrativa e à prova de certificação são desproporcionados?
> *Entrevistada*: 40-60%, exatamente, lá está. Enquanto, no ensino regular, nós temos um peso dos exames de 30%, ou seja, um aluno do ensino regular teve 15 a matemática, de avaliação interna, e vai a exame e consegue tirar 12, vai haver um balanço justo, 70-30%, ok? No regular, eu acho que dão muito valor e dão enfoque ao que o aluno andou a fazer durante todo o ano. O quê que acontece aqui? Aqui, desvalorizam o que o adulto andou a fazer durante todo o processo e valorizam demasiado o que o adulto faz numa hora e meia. […] Portanto, isto da prova tem muito que se lhe diga […]. Eu acho que a prova é muito redutora relativamente ao que o adulto fez para trás. Eu acho que é reduzir tudo aquilo que foi feito, tudo aquilo que o adulto demorou tanto tempo a construir (Isabel, SG2/11).

O modo singular de Marta corrobora a opinião avançada por Isabel e expõe o **décimo aspeto negativo** referente ao constrangimento que a prova pode despoletar se o adulto não se conseguir apropriar da linguagem da prova e do referencial de competências-chave a que a primeira está subjugada.

> Depois de se ter feito, ou de o adulto ter passado por um processo em que fez um balanço de competências, fez uma heteroavaliação e faz uma autoavaliação. Não percebo porque é dada tanta importância a uma prova escrita, que se realiza em determinado dia, em determinado momento, em que o adulto pode não estar bem, pode não conseguir perceber a linguagem, e pode não conseguir realizar a prova com sucesso, quando ao longo de todo o processo, até chegar à prova, conseguiu desenvolver perfeitamente aquilo que nós lhe solicitávamos (Marta, SG2/Q13).

A dificuldade de apropriação de linguagem exposta por Marta permite-nos compreender que o adulto pode, assim, não conseguir obter a pontuação que necessita e submeter-se imerecida e involuntariamente a uma certificação parcial.

No que diz respeito ao modo singular de representação sobre a conceção da prova (SG 2, Q 14), a última das três subcategorias objetivadas está decomposta em **dez aspetos conceptuais**, em que apenas oito são representativos de constrangimento, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 22 – Aspetos de constrangimento conceptual das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar

Aspetos de constrangimento conceptual	Frequência	
1. O enunciado escrito da prova;	Rafael, Ana, Maria, Marta, Isabel;	5
2. A valoração da prova face aos restantes mecanismos de avaliação;	Rafael, Ana, Maria, Marta, Isabel;	5
3. A exploração das competências do adulto na prova;	Ana, Maria, Marta, Isabel;	4
4. A adequação das competências do adulto aos critérios de evidência;	Ana, Maria, Marta, Isabel;	4
5. A realização da prova por parte dos adultos;	Maria, Isabel;	2
6. O enunciado oral da prova;	Ana;	1
7. A preparação dos adultos para a prova;	Maria;	1
8. O caráter eliminatório da prova;	Maria.	1
9. A correção da prova;	-----	**Ausência**
10. A valoração das questões da prova.	-----	

Este quadro regista quatro aspetos de constrangimento conceptual com um grau de inferência forte e quatro aspetos de constrangimento conceptual com um grau de inferência fraco. De salientar que os participantes, quando questionados sobre os possíveis aspetos conceptuais relativamente à correção e valoração das questões da prova, revelaram não haver qualquer constrangimento neste âmbito.

O aspeto de constrangimento conceptual mais apontado foi o referente à elaboração do enunciado da prova escrita, que deve obedecer ao já referido tema integrador (ANQEP, 2014c) e à dicotomia: provas abrangentes para um grupo de adultos *versus* provas individualizadas e centradas na história de vida de cada adulto. Atentemos no testemunho de Ana.

> O maior constrangimento na implementação da prova, na elaboração e implementação da prova, é essencialmente conseguirmos focar na prova as questões que vão ao encontro da história de vida da maior parte dos adultos. Como anteriormente disse, ou fazemos uma prova para cada adulto, o que é praticamente impossível, ou, então, se fazemos uma prova para uma série de adultos, o mais difícil é arranjarmos aqui um ponto em que consigamos identificar situações de vida que sejam próximas da maior parte dos adultos (Ana, SG2/Q14).

Ana considera que o constrangimento da elaboração do enunciado escrito da prova implica dois outros constrangimentos, devidamente elencados na tabela que sustenta a análise em decurso, e compartilhados por outras participantes com uma inferência forte. Estes dois constrangimentos são os referentes à exploração das competências do adulto e à adequação destas aos critérios de evidência.

Para ultrapassar estes possíveis constrangimentos, Rafael refere a necessidade de se obedecer a critérios de rigor e partilha a sua práxis como se segue.

> […] Aquilo que eu considero mais importante nisto é a elaboração do enunciado escrito, porque o mesmo deve ser feito de uma forma muito consciente, muito ponderada, para que posteriormente não surjam problemas, quer relacionados com as abordagens que não foram contempladas nos portefólios dos adultos, quer no surgimento de dúvidas que possam existir ao nível das correções com questões dúbias. Se esse processo aí for bem conseguido, julgo que depois as coisas decorrem normalmente. Eu tenho estado na elaboração deste tipo de exames e procuro que as questões sejam abrangentes e recorro àquilo que se faz a nível de exames nacionais no ensino regular, ou seja, utilizo questões do tipo escolha múltipla, da seriação de vários itens, do estabelecimento de correspondências, depois apresento questões restritas, questões de desenvolvimento e mais ou menos nas proporções em que encontro essas questões nos exames nacionais. Portanto, o cuidado que eu tenho vai a esse nível e daí que eu diga que essa fase de elaboração da prova seja fundamental. Não é um constrangimento, mas é algo que deve ser feito de uma forma muito criteriosa, é algo que demora bastante. Mas se for bem-feita, depois permite-nos que o trabalho decorra sem constrangimentos (Rafael, SG2/14).

O modo singular de Rafael permite-nos perceber o cariz escolarizante que a prova assume desde a sua conceção até à sua ponderação final com os outros mecanismos de avaliação existentes no atual processo de RVCC e remete-nos para o discurso de Capucha, citado por Martins (2013), relativamente à criação de um IAVE dentro da ANQEP.

O cuidado de Rafael na elaboração da prova é um cuidado notoriamente ao nível da elaboração de um exame nacional e, por isso mesmo, denotador do perfil de professor-formador que escolariza o processo de RVCC (Martins, 2013). Embora, nesta situação em particular, não nos pareça que é um perfil assumido pelo próprio, mas sim um perfil imposto pela ANQEP, pois se atentarmos na pesquisa documental verificamos que as especificidades em torno da prova são de extrema complexidade (ANQEP, 2014a, 2014c).

No seu modo singular de representação, Ana partilha que o constrangimento da valoração da prova face aos restantes mecanismos de avaliação é, para si, superior ao constrangimento da elaboração do enunciado escrito, tal como revela na primeira pessoa.

> *Entrevistada*: Para mim, o maior constrangimento é a valoração da prova. Não faz sentido o adulto estar uma série de meses a elaborar a autobiografia, a narrativa autobiográfica, para depois o maior peso ser na prova que faz em dois, três dias, 60% a prova, quando esteve a elaborar a sua narrativa autobiográfica que deveria ter uma maior percentagem na valoração do processo (Ana, SG2/Q14).
>
> *Entrevistadora*: E a valoração das questões da prova na escala de 0 a 200 pontos representa um constrangimento?
>
> *Entrevistada*: A valoração dos 200 pontos acontece também na validação da narrativa autobiográfica. Eles […] no secundário têm que ter na validação 200 pontos em pelo menos dois DR, por cada núcleo gerador e por cada área de competência, têm que ter pelo menos 200 pontos, que depois na prova têm que ter os mesmos 200 pontos nos mesmos DR.
>
> *Entrevistadora*: Têm de ser coincidentes?
>
> *Entrevistada*: Não, não têm que ser coincidentes. Depois faz a média, mas se tem, vamos imaginar, se a prova lhes correr mal […] e até nem conseguirem fazer um núcleo gerador, vão fazer uma certificação parcial, não é? Então, um adulto que trabalhou e conseguiu até ter 200 pontos em dois DR num núcleo gerador, durante a construção da narrativa, chega à prova e até nem consegue fazer aquele núcleo gerador, vai ter uma certificação parcial. Assim como na auto e heteroavaliação. Se a auto e heteroavaliação não coincidirem, eles também podem fazer uma certificação parcial, o que também não faz sentido. A auto e heteroavaliação também convém que seja muito coincidente. O que é que acontece? Também sabemos que a maior parte dos adultos, como a maior parte das pessoas, tem muita dificuldade em se autoavaliar, ou porque não confiam nas suas capacidades e autoavaliam-se por baixo, ou porque realmente acham que está tudo bem e são os maiores e autoavaliam-se por cima. Têm muita dificuldade em se autoavaliar. Esta autoavaliação é sempre feita com a orientação dos técnicos (Ana, SG2/Q14).

No testemunho de Ana, podemos constatar que os mecanismos de avaliação do atual processo de RVCC são não só complexos, mas também mais propiciadores de uma certificação parcial em contraste com a anterior etapa de certificação centrada na sessão de júri de certificação presidida pelo avaliador externo (Gomes & Simões, 2007; Gaspar, Milagre, & Lima, 2009; ANQEP, 2014c, 2014d).

De acordo com a pesquisa documental que realizámos, constatamos que na orientação metodológica n.º 1/2014, veiculada aos CQEP pela ANQEP, através da sua plataforma Office

365, a autoavaliação e a heteroavaliação devem ser realizadas individualmente por área de competências-chave e quantificadas através de uma pontuação compreendida na escala de 0 a 200, sendo que o adulto apenas obtém o reconhecimento e validação se atingir a pontuação de 100 pontos ou superior (ANQEP, 2014b).

Para os devidos cálculos, quer a Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, quer a orientação metodológica n.º 1/2014 avançam a fórmula "*PRVC = (0,2 AA + 0,8 HA)*", em que a pontuação do reconhecimento e validação de competências é igual à soma da autoavaliação e da heteroavaliação, embora a autoavaliação só represente 20% do valor final e a heteroavaliação represente 80% do valor final (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 7; ANQEP, 2014b, pp. 9-19).

Já no que se refere à certificação de competências, esta passa a ser realizada mediante a realização de provas escritas, orais e práticas, por área de competências-chave, não sendo permitida a repetição de quaisquer provas. Após a aplicação das provas, "considera-se que foram desenvolvidas todas as metodologias inerentes ao processo de RVCC e que as lacunas evidenciadas terão de ser colmatadas por outras modalidades de qualificação no âmbito do SNQ" (ANQEP, 2014c, p. 5).

No que se refere às provas de certificação de nível básico 1, 2 e 3, a ANQEP (2014c) determina que as provas das áreas de competência-chave de Linguagem e Comunicação (LC) e de Cidadania e Empregabilidade (CE) devem ser aplicadas nas vertentes escrita e oral. A prova de certificação de Matemática para a Vida (MV) deve ser apenas escrita. Já a prova de certificação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) deve ser prática, sendo a sua componente escrita facultativa.

Relativamente às provas de certificação de nível secundário, a ANQEP (2014c) determina que as provas das áreas de competência Cultura, Língua, Comunicação (CLC) e de Cidadania e Profissionalidade (CP) devem ser aplicadas nas componentes escrita e oral. Deve, no entanto, referir-se que a componente oral da prova de certificação de CLC pode ser realizada na língua portuguesa e/ou na língua estrangeira. Já a área de competências-chave de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) deve ser escrita, sendo a componente oral de caráter facultativo.

A ANQEP (2014c) determina, ainda, que as provas devem ser realizadas em torno de "situações-problema que integrem aspetos do quotidiano comuns à vida em sociedade e, sempre que possível, com ligação ao percurso dos candidatos" (p. 10).

A matriz das provas é elaborada pela ANQEP, já a elaboração da prova propriamente dita e/ou dos instrumentos de registo é da competência da equipa do CQEP. A legislação prevê ainda a nomeação de um júri de certificação, sendo que no processo de RVCC escolar este é apenas constituído por formadores ou professores externos ao CQEP, para a devida avaliação e classificação das provas de certificação (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março; ANQEP, 2014b).

Tal como o portefólio, cada prova de cada área de competências-chave também é classificada de 0 a 200 pontos (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março; ANQEP, 2014b).

Assim, o referencial de competências-chave de nível básico está organizado em quatro unidades de competência por área de competências-chave e o referencial de nível secundário está organizado entre sete a oito núcleos geradores, com quatro domínios de referência cada, por área de competências-chave.

Cada unidade de competência (NB) e cada domínio de referência de cada núcleo gerador (NS) é pontuado de 0 a 200 pontos. Isto quer dizer que o resultado final de cada prova de certificação é calculado com base na média aritmética dos resultados por unidade de competência (NB), ou por domínio de referência dos núcleos geradores (NS).

Sublinhe-se, no entanto, que no caso do nível básico é necessário obter uma pontuação superior a 100 pontos a cada unidade de competência para a certificação total. Já, no caso do nível secundário é necessário obter pelo menos dois domínios de referência por núcleo gerador com 200 pontos para que a certificação total se concretize (ANQEP, 2014b).

A certificação de competências, por área de competências-chave, "resulta da ponderação da pontuação, arredondada às unidades, atribuída ao reconhecimento e validação de competências (PRVC) e à classificação da Prova (Cp)" e atribui-se de acordo com a fórmula "*CC = (0,4 PRVC + 0,6 Cp)*" (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 8; ANQEP, 2014b, p. 20).

Assim, enquanto a pontuação do reconhecimento e validação de competências vale 40% do valor final, a classificação da prova representa 60% do valor final. Sempre que o adulto obtiver uma classificação inferior a 100 pontos em qualquer área de competência, como já foi devidamente discriminado no parágrafo anterior, adquire apenas a certificação parcial (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 8; ANQEP, 2014b, p. 20). Para uma sintetização desta explanação, incluímos os ANEXOS VII e VIII.

3.4.1 Síntese de continuidade 4: Os reducionismos emergentes do balanço de competências

A pesquisa documental e a análise estrutural dos aspetos positivos, negativos e conceptuais, presentes nos modos singulares de representação dos participantes sobre a implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar, revelam que as provas de certificação representam o ponto de viragem do anterior para o atual processo de RVCC a par da avaliação quantitativa que acompanha o processo nas suas duas etapas, visto a etapa de reconhecimento e validação culminar com a auto e heteroavaliação, na escala de 0 a 200, e a etapa de certificação culminar com a prova, na mesma escala (ANQEP, 2014b, 2014c).

Os modos singulares de representação dos participantes revelam ser possível identificar mais do que um balanço de competências ao longo de um processo de RVCC. No momento de reconhecimento, o adulto dá continuidade ao balanço de competências iniciado nas etapas anteriores, de diagnóstico, orientação e encaminhamento. No momento de validação, em consonância com o técnico de ORVC e os formadores, o adulto realiza o primeiro contrabalanço-avaliação entre o seu portefólio e o referencial de competências-chave (Imaginário, 1998, 2001; Silvestre, 2013). No momento de certificação, o adulto é submetido a um segundo contrabalanço-avaliação (Imaginário, 1998, 2001; Silvestre, 2013), através de provas de certificação, o que na voz singular de Isabel é "redundante" e, na voz de Marta, é "castrador" e restringe o adulto a um momento de avaliação quantitativa, afastando-o do contexto de reconhecimento e legitimação dos seus adquiridos experienciais.

Os participantes são unívocos a considerar a valoração dos dois momentos de avaliação desproporcional, visto o momento de auto e heteroavaliação, incidente no trabalho que o adulto realiza ao longo de vários meses, ter um peso inferior (40%), em contraste com o momento de cada prova de certificação (60%), realizada em 90 minutos.

Os participantes são unívocos a considerar que a fiabilidade de um processo de RVCC não depende de uma prova, mas do rigor que a equipa técnico-pedagógica imprime no trabalho que realiza com o adulto.

Por fim, os participantes são unívocos a considerar que a elaboração do enunciado escrito das provas de certificação constitui o maior constrangimento de todos os que se possam considerar em termos conceptuais.

3.5 Modos singulares de representação sobre a preconização de reformulações das etapas de intervenção, bem como dos mecanismos de avaliação no âmbito do processo de RVCC escolar

A quinta categoria resultante da análise estrutural de conteúdos permitiu-nos objetivar os modos singulares de representação dos participantes sobre a preconização das etapas de intervenção e dos mecanismos de avaliação do processo de RVCC escolar. A análise estrutural destes modos singulares de representação incidiu na questão 15 do subguião de entrevista 2 (SG 2, Q 15) (Anexo IX) e foram considerados os modos singulares de representação dos cinco participantes que acumulam as funções de técnicos de ORVC e formadores, selecionados para este estudo de caso.

A leitura flutuante da transcrição documental das entrevistas aos participantes permitiu-nos decompor a categoria na subcategoria referente aos aspetos expectantes de melhoramento das etapas de intervenção e dos mecanismos de avaliação.

No que diz respeito aos **aspetos expectantes de melhoramento das etapas de intervenção**, foi possível identificar quatro aspetos, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 23 – Aspetos expectantes de melhoramento das etapas de intervenção

Aspetos expectantes de melhoramento	Frequência	
1. A eliminação da avaliação quantitativa;	Isabel;	1
2. O regresso à avaliação qualitativa;	Isabel;	1
3. O impedimento de um adulto com o 4.º ano de escolaridade incompleto desenvolver um processo de RVCC de B3;	Isabel;	1
4. A possibilidade do adulto frequentar ações de formação complementar dentro do processo de RVCC.	Maria.	1

Este quadro regista quatro aspetos de melhoramento com um grau de inferência fraco. Apenas Isabel e Maria referiram aspetos expectantes de melhoramento referentes às etapas de intervenção. Os seus modos singulares de representação permitem-nos identificar uma frequência de registo revestida de unicidade de incidência.

Os restantes participantes não fizeram menção às etapas de intervenção. Isto permitiu-nos não só considerar o seu discurso à luz da característica de ausência com que por vezes a

medida de frequência se reveste, mas também inferir sobre a relevância que os participantes conferem à categoria sob análise.

O modo singular de representação de Isabel sobre **os primeiro e segundo aspetos expectantes de melhoramento** das etapas de intervenção permite-nos constatar que a entrevistada considera que a avaliação quantitativa é um marco negativo no atual processo de RVCC e propõe que se retorne à avaliação qualitativa tal como estava concebida no processo de RVCC anterior.

> […] A este novo processo de avaliação, retiraria o cariz quantitativo e continuaria só com a validação de competências perante o adulto. Se ele demonstrasse que na sua narrativa autobiográfica agiu, aprendeu, tudo isto ancorado a um referencial de competências-chave, ele não precisa de ser avaliado quantitativamente. As suas competências não precisam de ser quantificadas. Ele precisa, sim, de ser validado e depois exatamente perante aquilo que ele nos apresentou, será feito o seu plano… (A entrevistadora acrescenta: "O PPQ?") Exatamente, tudo isso dá legitimidade ao adulto para tomar "n" de soluções para o seu futuro. E muitos, nós sabemos, eu pelo menos tenho conhecimento de muitos adultos meus que passaram nas Novas Oportunidades, que continuaram para a faculdade, que fizeram o exame, e, portanto, continuaram, e, portanto, têm toda a legitimidade, lá está, porquê? Porque, na realidade, o processo Novas Oportunidades era feito de uma maneira mais salutar, não com tanto constrangimento, não com esta burocracia excessiva. Acho que este CQEP é muito mais burocrático, tem muito mais papel, é isso, é esse peso da avaliação, […] a quantificação. Aliás, no processo das Novas Oportunidades, nós no final éramos obrigados a fazer uma avaliação qualitativa de cada formando por cada área. E agora não, nós somos obrigados a fazer uma avaliação quantitativa de todos. […] Portanto, eu acho que mexeria aí um bocadinho (Isabel, SG2/Q15).

No seu testemunho, Isabel menciona o **terceiro aspeto expectante de melhoramento**. A entrevistada espera que se criem estratégias de atuação que impeçam que um adulto com o 4.º ano de escolaridade incompleto possa desenvolver um processo de RVCC de B3. A entrevistada sustenta esta sua expectação na descredibilização que este "pular de etapas" confere ao processo de RVCC, no seio de uma sociedade ainda pouco recetiva à certificação de aprendizagens não formais e informais e cujos governantes têm contribuído para este ceticismo (Lima, 2012; Távora, Vaz, & Coimbra, 2012; Martins, 2013; Ireland & Spezia, 2014; Guimarães & Barros, 2015; Barros, 2016).

> Ora bem, há aqui uma coisa que realmente a mim me incomoda um bocadinho neste processo. Nós recebemos adultos com graus de escolaridade completamente distintos. A mim confunde-me um bocadinho verificar que adultos que chegam com o 3.º ano possam ser encaminhados para um processo B3, equivalente ao 9.º ano. Eu não sei o quê que poderíamos fazer para na realidade haver aqui algo que nos pudesse limitar mais nesse sentido. Isto torna o processo muito rápido, ou seja, o adulto é recebido pela técnica; a técnica inicia o seu trabalho através de entrevistas com o adulto, não é? No fundo a psicóloga, aquela que faz o acolhimento. E, portanto, remete o adulto para um processo B2, ou B3, pronto. A mim

> confunde-me muito como é que tão rapidamente nós conseguimos colocar um adulto que tem o 3.º ano na gaveta dos anos de escolaridade e o conseguimos pôr a realizar um processo B3. […] Ou seja, ele passou o 4.º ano, ele passou o B2 e está a fazer um processo de B3. Casos que já nos antigos CNO existiram. Pronto, isso confunde-me um bocadinho, porquê? Porque eu acho que mesmo em termos de balanço de competências tudo tem de ser feito de forma equitativa. As etapas têm que ser respeitadas e eu acho que mesmo que o adulto demonstre competências dentro do referencial de competências-chave seguinte, ele não as tem, nem sequer a 50%, presume-se. Agora, porque não encaminhar o adulto primeiro para o processo B2, para depois gradualmente fazer o processo B3 e, então, fazer o processo de secundário? Aí eu concordo, eu acho que o adulto deve passar por todas as etapas para tudo ficar clarificado e parecer fidedigno, e realmente porquê? Lá está, estas coisas fazem com que a sociedade, como já falámos atrás, fique a pensar retorcido, ou seja, mas como é que uma pessoa que apresenta um certificado de 3.º Ano, consegue saltar etapas e propor-se para uma certificação de 9.º Ano? Isto deita abaixo qualquer validade que este processo tenha. É uma questão de reputação, as pessoas não entendem. […] Ter cuidado realmente com o queimar de etapas dentro deste processo RVCC. Eu mudaria um bocadinho aí (Isabel, SG2/Q15).

O **quarto aspeto expectante de melhoramento** surge na voz de Maria. O seu modo singular de representação permite-nos verificar um encadeamento de discurso com a presença simultânea das duas subcategorias sob análise. Atentemos na primeira frase do discurso de Maria.

> Mais ainda do que a formação, eu talvez retirasse a prova, pelo menos da maneira como ela está feita. Eventualmente, uma prova oral com os formadores que trabalharam com o adulto, algum avaliador externo, eventualmente. Se calhar uma prova em que os formadores poderiam contemplar os conteúdos que estão no portefólio mais facilmente do que da maneira que é feito neste momento e com um peso mais baixo, 60% parece-me demasiado (Maria, SG2/Q15).

Como é possível verificar no seu testemunho, a primeira frase de Maria remete-nos simultaneamente para dois aspetos distintos, para a reintrodução da formação ao longo das etapas de intervenção e para a eliminação das provas de certificação enquanto mecanismo de avaliação.

No modo singular de representação de Maria, é ainda possível identificar os restantes aspetos expectantes de melhoramento, dos quais sobressai o ressuscitar da figura do avaliador externo do anterior processo de RVCC desenvolvido nos CNO.

No que diz respeito aos **aspetos expectantes de melhoramento relativamente aos mecanismos de avaliação** (SG 2, Q 15), a análise estrutural permitiu-nos identificar seis aspetos, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 24 – Aspetos expectantes de melhoramento dos mecanismos de avaliação

Aspetos expectantes de melhoramento	Frequência	
1. A alteração do peso da prova face aos restantes mecanismos de avaliação;	Rafael, Ana, Maria, Marta, Isabel;	5
2. A reformulação do modo como a prova é concebida;	Ana, Maria, Marta;	3
3. A eliminação da prova escrita;	Marta, Maria, Isabel;	3
4. A opção de realizar apenas a prova oral;	Marta, Maria;	2
5. O regresso à apresentação e defesa pública do portefólio (na presença de um avaliador externo);	Ana, Maria;	2
6. A reformulação do momento de autoavaliação.	Ana.	1

Este quadro regista um aspeto expectante de melhoramento com um grau de inferência forte e dois aspetos expectantes de melhoramento com um grau de inferência moderado. Já os restantes aspetos expectantes de melhoramento possuem uma inferência fraca.

O **primeiro aspeto expectante de melhoramento** dos mecanismos de avaliação, aqui apresentado, diz respeito à valoração da prova face aos restantes mecanismos de avaliação, uma vez que os cinco participantes foram unívocos a considerar a sua alteração como necessária para o bom desenrolar do processo.

Rafael é categórico e refere que a sua única expectação é em relação ao equilíbrio harmonioso entre a percentagem da prova e a percentagem da auto e heteroavaliação resultantes do balanço de competências.

> Neste momento, eu alteraria o peso que os exames têm, deixaria de considerar os 60%, que considero excessivo, e diminui-lo-ia, não sei para 40, 30% se calhar, por aí (Rafael, SG2/Q15).

Ana, por sua vez, vacila entre os **restantes aspetos expectantes de melhoramento**. No seu testemunho, esta entrevistada refere que a valoração, tal como está concebida, desvaloriza o trabalho que o adulto realiza, ao longo de vários meses, em torno da narrativa biográfica, e privilegia a realização da prova que é representativa de um momento fugaz e efémero no culminar de um processo moroso. Vejamos a voz singular de Ana.

> Relativamente aos mecanismos de avaliação no âmbito deste processo, eu, talvez pela minha experiência muito ligada à Iniciativa Novas Oportunidades, defendesse que voltaria à avaliação que era, que estava em vigor na Iniciativa Novas Oportunidades, em que não existia a prova, mas sim um momento formal de júri em que o adulto demonstrava e apresentava que tinha adquirido competências ao longo da vida. Se não fosse nesses moldes, seria algo muito, muito, parecido, muito dentro disso. […] E talvez deixasse de existir a prova, não no sentido de estar completamente contra a prova, que não estou de todo. Mas no sentido de, ou reformulamos a prova, a forma como as provas são feitas; ou reformulamos a avaliação, no tipo de peso que se dá à prova, porque não faz sentido serem os 60%, o que é realmente um peso muito acrescido, tendo em atenção aquilo que eles já fizeram para trás; ou, então, voltamos ao tipo de sistema que foi utilizado na Iniciativa Novas Oportunidades, do momento de júri de certificação, que para os adultos era igualmente válido e era igualmente credível, como o é a prova atualmente. Lá está, ou mudamos a prova, ou mudamos a forma de validação, de avaliação do processo (Ana, SG2/Q15).

Enquanto Ana cogita a possibilidade de a prova poder ser eliminada e de regressarmos à apresentação e defesa pública do portefólio, Isabel e Marta compartilham o mesmo modo singular de representação e manifestam a sua expectativa expressa face à eliminação das provas de certificação.

Não obstante, Marta e Maria defendem que se mantenha a prova de certificação oral e que seja esta a prova conducente à certificação total ou parcial do candidato. Atentemos, a título exemplificativo, no discurso de Marta.

> Sobretudo, a realização da prova, eu acho que é o elo mais fraco deste processo, é o peso que a prova tem no processo de validação de competências e de certificação, sobretudo, do adulto. A prova, a meu ver, a prova escrita, a prova oral, eu acho que já bastaria por si só para dar alguma credibilidade ao processo. Porque permitir-nos-ia questionar o adulto, vê-lo falar e não criaria tanto constrangimento, até tensão, até no próprio adulto, porque a parte onde os adultos têm mais dificuldades é na escrita. Alguns terão muita facilidade, mas outros não tanto. Portanto, penso que a parte da componente oral se deveria sobrepor à componente escrita (Marta, SG2/Q15).

Como foi possível verificar no seu testemunho, Marta justifica o seu ponto de vista com o facto de os adultos não terem de estar familiarizados com as exigências da escola tradicional, visto estarmos perante um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências com um valor próprio (Lima, 2012; Távora, Vaz, & Coimbra, 2012; Martins, 2013; Ireland & Spezia, 2014; Guimarães & Barros, 2015; Barros, 2016).

Consideremos agora o discurso de Ana à luz do último aspeto em análise.

> […] A questão da autoavaliação, o adulto tem muita dificuldade em se autoavaliar. É também um momento que faz parte do balanço de competências, o facto de ele se autoavaliar, mas esta dificuldade é uma questão cultural, quase. Porque o adulto até entende e pode entender que tem as competências, como não quer mostrar que está a achar que realmente

> tem, então, avalia-se por baixo, e nem sempre é o adequado e isso vai trazer-nos constrangimentos depois, porque esta auto e heteroavaliação acaba por ter que ser muito coincidente para permitir a certificação, se não o adulto poderá correr o risco de ter uma certificação parcial, caso não faça uma autoavaliação adequada (Ana, SG2/Q15).

O modo singular de representação de Ana remete-nos para o aspeto expectante de melhoramento relativamente à autoavaliação presente no atual processo de RVCC. Esta entrevistada considera que, embora o balanço de competências obrigue a um momento de autoavaliação, o adulto não consegue autoavaliar-se de forma assertiva, o que pode constituir uma ameaça à sua certificação total.

O modo singular de representação de Ana induz-nos, assim, para os três momentos de autoavaliação inicial, intermédia e final que Gomes et al. (2006a) atribuem ao balanço de competências. Esta autoavaliação, não obstante as dificuldades que o adulto possa evidenciar nestes momentos, é o mecanismo de avaliação que se nos afigura como preferencial num processo de RVCC, visto ser centrada na "abordagem da imagem de si", permitindo ao adulto expor-se e espelhar o seu autoconceito (Pires, 2002) nas dimensões retrospetiva e prospetiva (Pires, 2002; Gomes et al., 2006a).

3.5.1 Síntese de continuidade 5: Se as provas de certificação prevalecerem

A análise estrutural dos aspetos expectantes de melhoramento, quer no âmbito das etapas de intervenção, quer relativamente aos mecanismos e instrumentos de avaliação, permite-nos constatar que os participantes são unívocos a preconizar a reformulação do valor que é atribuído à média das provas de certificação face aos restantes mecanismos de avaliação, na eventualidade não expectante de as provas de certificação prevalecerem no processo de RVCC.

No entanto, a análise estrutural de conteúdo das entrevistas permitiu-nos constatar, ainda, o valor que cada um dos participantes atribui à prova de certificação da sua área de competências-chave e o lugar monopolizador que a prova ocupa não só no processo de RVCC, mas também no seu quotidiano profissional enquanto técnicos e formadores, uma vez que o seu discurso foi centralizado em torno das provas de certificação e pouco incidiu nos restantes mecanismos de avaliação utilizados ao longo de todo o processo.

3.6 Modos singulares de representação sobre a evolução prognóstica do balanço de competências no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências formais, informais e não formais adquiridas ao longo da vida

A sexta categoria resultante da análise estrutural de conteúdos permitiu-nos objetivar os modos singulares de representação dos participantes sobre a evolução prognóstica do balanço de competências no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências formais, informais e não formais adquiridas ao longo da vida. A análise estrutural destes modos singulares de representação incidiu na questão 16 do subguião de entrevista 2 (SG 2, Q 16) (Anexo IX) e foram considerados os modos singulares de representação dos cinco participantes que acumulam as funções de técnicos de ORVC e formadores, selecionados para este estudo de caso.

A leitura flutuante da transcrição documental das entrevistas aos participantes permitiu-nos decompor esta categoria nos aspetos expectantes de prevalecimento e de melhoramento que compõem as nossas subcategorias.

No que diz respeito aos **aspetos expectantes de prevalecimento** em relação ao balanço de competências foi possível objetivar três aspetos, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 25 – Aspetos expectantes de prevalecimento na metodologia de balanço de competências

Aspetos expectantes de prevalecimento	Frequência	
1. A importância de manter a essência conceitual do balanço de competências;	Isabel, Marta, Maria, Ana;	4
2. A prevalência de um balanço de competências enquadrado no conceito de orientação ao longo da vida;	Ana;	1
3. A prevalência da etapa de monitorização que obrigue a um constante balanço de competências ao longo da vida.	Ana.	1

Este quadro regista um aspeto expectante de prevalecimento com um grau de inferência forte e dois aspetos com um grau de inferência fraco.

Deste modo, o **primeiro aspeto expectante de prevalecimento** que ressaltou da nossa análise estrutural dos dados foi a importância de se manter a essência conceitual do balanço de competências, com quatro incidências de discurso, das quais salientaremos o discurso exemplificativo de Marta.

Marta considera que as duas metodologias privilegiadas na educação e formação de adultos, ou seja, o balanço de competências e a construção de portefólios são imprescindíveis à exteriorização e registo escrito das aprendizagens formais, não formais e informais do adulto. Esta entrevistada considera ainda que esta exteriorização e registo escrito devem continuar a ser realizados com recurso à construção da narrativa biográfica ou de história de vida. Atentemos na sua voz singular.

> Na minha opinião, o balanço de competências terá sempre, sempre, que passar pela construção de uma narrativa autobiográfica ou na construção de algo relacionado com as competências adquiridas pelo adulto, fora e dentro do contexto escolar (Marta, SG2/16).

O modo singular de representação de Isabel é denotador da reflexão crítica e proativa a que costuma submeter o seu desempenho profissional. Esta entrevistada demostra que a experiência que vai obtendo no exercício das suas funções permite-lhe fazer um autobalanço da competência individual e profissional com que ela própria aplica a metodologia de balanço de competências aos seus adultos.

Esse autobalanço ajuda-a não só a "limar as arestas" que considera necessárias à sua prática profissional, mas também a refletir sobre a essência conceitual da metodologia de balanço de competências da Iniciativa Novas Oportunidades que se lhe afigura como a mais adequada pelo seu cariz qualitativo.

> À medida que nós vamos evoluindo, nós vamos vendo que há alguns focos que precisam de ser limados, há algumas arestas que precisam de ser limadas. Mas eu acho que o balanço de competências tem todo o nexo de ser feito da maneira que é feito. Agora, da maneira que é feito onde? […] Nas antigas Novas Oportunidades, das quais eu sou muito mais adepta, portanto (Isabel, SG2/16).

Os modos singulares de representação de Ana e de Maria também são reveladores da sua concordância em relação à essência conceitual da metodologia em análise.

No entanto, em contraste com o ponto de vista saudosista de Isabel em relação à Iniciativa Novas Oportunidades, Ana focaliza o seu discurso sob a lente das funções que desempenha dentro da atual Medida de Orientação Profissional ao Longo da Vida e aborda os **segundo e terceiro aspetos expectantes de prevalecimento**. Atentemos na sua voz singular.

> Eu julgo que o balanço de competências será sempre muito focado na orientação ao longo da vida em que, neste momento, é feito o reconhecimento e validação de competências.

> […] Era importante fazermos este balanço de competências ao longo da vida. E, no final do processo de reconhecimento é importante fazermos a monitorização de cada adulto, que está previsto também neste processo, até no sentido de fazer um novo encaminhamento para outro percurso de formação, ou, então, em termos de emprego, seja o que for, mas isto também é importante ser feito connosco aqui no CQEP, faz todo o sentido (Ana, SG2/Q16).

Ana defende a necessidade da metodologia de balanço de competências prevalecer associada à orientação profissional ao longo da vida e à monitorização. Esta entrevistada considera que a etapa da monitorização não pode ser reduzida a espaços temporais, pelo contrário, deve arrastar-se ao longo da vida e manter o percurso profissional do adulto sob constante supervisão. Esta supervisão é representativa de um balanço de competências ininterrupto.

Maria também manifesta a sua concordância com a metodologia de balanço de competências tal como está a ser implementada.

> Eu concordo com o balanço de competências mais ou menos como ele está. Algumas coisas estão ligeiramente desatualizadas dentro do referencial de cada área. Noto que na área de STC era necessário que alguns conteúdos, se calhar, pronto, estivessem um bocadinho mais atualizados. É só nesse aspeto (Maria, SG2/16).

O modo singular de representação de Maria permite-nos também introduzir a subcategoria seguinte atinente aos **aspetos expectantes de melhoramento na metodologia de balanço de competências**.

Segundo Maria, os referenciais de competências-chave estão desatualizados. Recorde-se que o referencial de competências-chave de nível básico sofreu as suas últimas alterações em 2004 (Alonso et al., 2001) e o referencial de competências-chave de nível secundário foi publicado em 2006 (Gomes et al., 2006b).

Seguindo a lógica de contrabalanço de competências avançada por Silvestre (2013), a metodologia de balanço de competências não pode ser sustentada em referenciais de competências-chave desatualizados, como Maria os classifica no seu modo singular de representação.

Para Silvestre (2013), o balanço de competências é procedido de um contrabalanço de competências. Enquanto o primeiro diz respeito à exposição oral e escrita das competências reveladoras das aprendizagens formais, não formais e informais que o adulto adquiriu ao longo da vida; o segundo refere-se ao momento de confronto dessas competências do adulto com as competências que o adulto deve evidenciar à luz do referencial de competências-chave. Isto

permite-nos questionar se desse momento de confronto resulta um contrabalanço atualizado indutor da valorização pessoal e profissional do adulto, ou um contrabalanço desatualizado indutor da desvalorização de um processo.

A atualização dos referenciais de competências-chave de níveis básico e secundário é apenas um dos seis aspetos expectantes de melhoramento presentes nos modos singulares de representação dos participantes, como podemos verificar no quadro ilustrativo seguinte.

Quadro 26 – Aspetos expectantes de melhoramento na metodologia de balanço de competências

Aspetos expectantes de melhoramento	Frequência	
1. A eliminação da avaliação quantitativa das competências do adulto;	Ana, Marta, Isabel;	3
2. A eliminação das provas de certificação;	Ana, Marta, Isabel;	3
3. A necessidade de ajustar o balanço de competências à vertente profissional, de modo a traçar o perfil profissional do adulto face aos seus adquiridos experienciais e a orientá-lo profissionalmente para o futuro;	Rafael, Isabel;	2
4. A inclusão de formação no balanço de competências facilitadora de novas competências ou do aprofundamento das já existentes;	Ana, Isabel;	2
5. A presença do balanço de competências em todas as etapas de intervenção;	Rafael;	1
6. A atualização dos referenciais de competências-chave de níveis básico e secundário.	Maria.	1

Este quadro regista seis aspetos expectantes de melhoramento, dos quais dois possuem uma inferência moderada e os restantes um grau de inferência fraco.

A análise estrutural desta subcategoria permite-nos verificar que a eliminação da avaliação quantitativa e das provas de certificação associadas ao atual processo de RVCC são os dois principais aspetos expectantes de melhoramento, presentes nos modos singulares de representação de Ana, Marta e Isabel.

No que diz respeito aos **primeiros aspetos expectantes de melhoramento**, debrucemo-nos, a título exemplificativo, sobre os testemunhos de Marta e Isabel.

Marta justifica a eliminação da avaliação quantitativa e das provas de certificação com as características sociais e culturais do público-alvo da educação e formação de adultos.

> Tendo em conta sobretudo o contexto, o tipo de público com o qual lidamos que está afastado já há muitos anos da realidade escolar, e colocá-los apenas e somente perante provas,

> deixá-los-á com certeza constrangidos e com menos vontade de fazer parte deste processo (Marta, SG2/16).

O modo singular de representação de Isabel contra a avaliação quantitativa e as provas de certificação permitiu-nos ainda adequar a questão e pedir à entrevistada para repensar a implementação da prova escrita no momento inicial do balanço de competências à luz da teoria apresentada por Pires (2002), de forma a corroborar as competências do adulto que justificaram o seu encaminhamento para o processo de RVCC.

> Eu acho que fazer um balanço de competências através de uma prova inicial é muito complicado, porque não conseguimos numa prova extrair tudo aquilo que o adulto possui enquanto competências. Agora, evidentemente, se nós numa prova quisermos tirar somente alguns indícios das competências que o adulto tem, porque não? Se nós pretendemos perceber se o adulto escreve bem, se o adulto até compreende, se interpreta […], a sua capacidade de expressão, a capacidade de construção frásica, sei lá! Eu acho que se realmente nós queremos que o adulto nos demonstre isso, então, porque não? Seria importante nós realmente começarmos por uma prova para apurarmos realmente se o adulto […] consegue até relacionar e se tem espírito crítico argumentativo. Mas não é preciso ser uma prova escrita, basta uma conversa informal com o adulto (Isabel, SG2/16).

Como é possível constatar na voz singular de Isabel, a prova continua a ser redutora face às competências que se pretende desocultar através do balanço de competências.

Para a entrevistada, as competências do indivíduo passíveis de verificar através de uma prova, não são as previstas pelo QEQ, não permitem a atribuição de um certificado de nível 1, 2, 3, ou 4, como o QRE, nem são as constantes do CNQ. As únicas competências passíveis de auscultar numa prova são as referentes às capacidades de argumentação, de compreensão, de eloquência e de construção frásica. Isabel considera que uma prova oral seria suficiente para aferir este tipo de capacidades e volta a vincar a submissão desnecessária do adulto a provas escritas.

O **terceiro aspeto expectante de melhoramento** devidamente sintetizado no quadro anterior permite-nos identificar os modos singulares de representação de Rafael e Isabel sobre a necessidade de se ajustar o balanço de competências à vertente profissional, de modo a traçar o perfil profissional do adulto, face às experiências profissionais que já teve, e a orientá-lo profissionalmente para o futuro. Esta prática de balanço de competências aproximar-se-ia da prática francesa exposta por Imaginário (1998, 2001) e por Cavaco (2008). Atentemos no discurso de Isabel a título exemplificativo.

> Eu acho que o balanço de competências deveria passar mais por apostar no âmbito profissional dos adultos […], em que fosse muito mais valorizada a parte profissional, dar mais valor à parte profissional. Tanto à parte profissional que o adulto já teve como à parte profissional que o adulto gostaria de ter no futuro (Isabel, SG2/16).

Segundo Cavaco (2008), em Portugal, a implementação da metodologia de balanço de competências no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais tem como principal finalidade proporcionar a certificação escolar e elevar as habilitações escolares de uma população pouco escolarizada. No entanto, na verdadeira aceção, a finalidade desta metodologia, oriunda de França, é a de formular "um projeto profissional e /ou formativo e é com esse objetivo que se identificam as competências dos indivíduos (p. 490).

No que diz respeito ao **quarto aspeto expectante de melhoramento**, Isabel e Ana compartilham o modo singular de representação sobre o dispositivo de balanço de competências poder passar a incluir formação que permitisse ao indivíduo aperfeiçoar e ampliar as competências parcialmente evidenciadas. Consideremos a voz singular de Ana, a título exemplificativo.

> Mas este balanço de competências, durante este processo de reconhecimento e validação de competências, deveria permitir a realização, a participação em formações que permitissem adquirir competências aos adultos, porque nós sabemos perfeitamente que há competências que precisam ser melhoradas. Então, devíamos ter a possibilidade de fazer formação com eles, de os ajudar a melhorar essas competências, para que este processo de reconhecimento se tornasse mais eficaz […]. Sendo um processo de reconhecimento de competências, à partida ele só terá de demonstrar que tem as competências adquiridas ao longo da vida. No entanto, o facto de refletir sobre as mesmas vai fazer com que ele adquira aprendizagem, com que adquira outros conhecimentos, porque está a refletir sobre aquilo que aprendeu ao longo da vida (Ana, SG2/Q16).

Como revela o testemunho de Ana, o dispositivo de balanço de competências em vez de reconhecer e validar competências para a prospeção formativa (Pires, 2002; Gomes et al., 2006a; Cavaco, 2008), deveria, no futuro, incluir formação durante a realização do balanço de competências, o que nos remete para o já referido contrabalanço de competências avançado por Silvestre (2013). Esse contrabalanço passaria agora a assumir um cariz duplamente invertido. Neste contrabalanço não se confrontaria as competências do adulto adquiridas ao longo da vida com as competências a evidenciar à luz do referencial de competências-chave. Neste contrabalanço, far-se-ia a leitura do referencial à procura das competências a aperfeiçoar e a desenvolver. Neste contrabalanço, não se partiria da história de vida do adulto para o referencial, partir-se-ia do referencial para a história de vida.

Nesta categoria, consideramos, ainda, **o quinto aspeto expectante de melhoramento** no modo singular de representação de Rafael, que considera que o balanço de competências não deveria estar circunscrito à etapa de reconhecimento e validação. Atentemos no discurso de Rafael.

> Eu não sei se vai ser esta a evolução que ele vai ter, aquilo que eu gostaria que acontecesse é que o balanço de competências tivesse uma importância muito grande em todo este conjunto de etapas. Julgo que deve ser algo que nos vai propiciar elementos a nós e ao adulto que está a fazer este processo para perspetivar aquilo que ele vai fazer posteriormente, porque no fundo nós estamos a certificar aqui competências com o objetivo de lhe possibilitar abrir horizontes para seguir outros caminhos (Rafael, SG2/16).

Tal como Rafael expõe, o balanço de competências deveria integrar todas as etapas de intervenção e não se circunscrever à certificação escolar (Cavaco, 2008), o que nos permite afirmar que este participante espera que no futuro o balanço de competências, em Portugal, assuma a aceção com que foi criado e legislado em França e permita que o candidato reconheça e valide competências de modo a (re)definir a sua carreira profissional e (re)integrar-se assertivamente no mercado de trabalho (Imaginário, 1998, 2001; Pires, 2002).

Recordemos que **o sexto aspeto expectante de melhoramento** foi o fio condutor dos aspetos expectantes de prevalecimento para os ora analisados.

3.6.1 Síntese de continuidade 6: O devir do balanço de competências

A análise estrutural dos aspetos expectantes de prevalecimento e de melhoramento referentes ao balanço de competências permite-nos constatar que os participantes gostariam que, no futuro, este dispositivo se mantivesse ao serviço do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais na sua essência conceitual, tal como tem vindo a ser implementado em Portugal, com a exceção de Isabel e Rafael que gostariam que o balanço de competências passasse a ser implementado à luz da prática francesa (Imaginário, 1998, 2001; Pires, 2002; Cavaco, 2008).

Da análise estrutural, ressaltou também a expectativa de uma reformulação do balanço de competências no sentido de eliminar a avaliação quantitativa das competências do adulto.

3.7 Modos singulares de representação sobre as decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos ao longo da última década

A sétima categoria resultante da análise estrutural de conteúdos permitiu-nos objetivar os modos singulares de representação dos participantes sobre as decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos ao longo da última década. A análise estrutural destes modos singulares de representação incidiu na questão 17 dos subguiões de entrevista 1 e 2 (SG 1 e 2, Q 17) (Anexo IX) e foram considerados os modos singulares de representação dos seis participantes, quer do coordenador do centro, quer dos elementos da equipa que acumulam as funções de técnicos de ORVC e formadores, selecionados para este estudo de caso.

A leitura flutuante da transcrição documental das entrevistas aos participantes permitiu-nos decompor esta categoria nos aspetos de demarcação positiva e de demarcação negativa que compõem as nossas subcategorias.

No que diz respeito à primeira subcategoria foi possível objetivar **dez aspetos de demarcação positiva** face às decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 27 – Aspetos de demarcação positiva face às decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos

Aspetos de demarcação positiva	Frequência	
1. O aumento significativo da certificação e das habilitações escolares ao longo da última década;	Isabel, Ana, Daniel, Marta, Maria;	5
2. O combate à baixa escolarização;	Isabel, Ana, Marta;	3
3. O despertar do interesse individual pela valorização pessoal e profissional através de formação e/ou do reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas;	Ana, Marta, Isabel;	3
4. O melhoramento das estatísticas nacionais face à taxa de escolarização da população portuguesa no contexto europeu;	Isabel, Ana;	2
5. A oportunidade de transformar as aprendizagens não formais e informais adquiridas ao longo da vida numa certificação escolar;	Marta, Isabel;	2
6. A oportunidade do indivíduo poder atualizar as suas habilitações escolares face à atual escolaridade obrigatória;	Maria, Isabel;	2
7. A oportunidade da população ativa desempregada poder desenvolver competências;	Marta, Daniel;	2
8. A criação das redes CNO e CQEP;	Daniel, Maria;	2
9. A valorização da anterior política de educação e formação de adultos;	Daniel;	1
10. A justiça social do processo de RVCC.	Isabel.	1

Este quadro regista um aspeto de demarcação positiva com um grau de inferência forte e dois aspetos com um grau de inferência moderado. Os restantes aspetos são de inferência fraca.

Como o quadro ilustrativo demonstra, o **primeiro aspeto de demarcação positiva** mais referido foi o referente ao aumento significativo da certificação e das habilitações escolares ao longo da última década e está presente no discurso dos participantes em geral, excetuando-se o discurso de Rafael, que foi focalizado na importância dúbia com que a educação de adultos possa estar a ser tratada, a nível nacional.

Os **segundo e terceiro aspetos de demarcação positiva** mais destacados pelos nossos participantes foram o combate à baixa escolarização e o despertar do interesse individual pela valorização pessoal e profissional com três incidências de discurso cada. Estes aspetos surgem como que indissociáveis nos modos singulares de Isabel, Ana e Marta. Por este motivo analisámo-los em simultâneo.

No discurso de Isabel e Ana considerámos ainda a indissociabilidade do aspeto de demarcação positiva relativo ao **quarto aspeto de demarcação positiva**, isto é, ao melhoramento das estatísticas face à taxa de escolarização da população portuguesa no contexto europeu (Gomes et al. 2006a; Lima, 2012, Távora, Vaz & Coimbra, 2012; Guimarães e Barros, 2015; Barros, 2016).

Isabel considera esta última década como um "*refresh*" educativo propiciador de sentimentos de satisfação e valorização pessoais e profissionais, como é possível constatar na primeira pessoa.

> Eu acho que foi um *refresh* para muitos adultos e foi uma grande oportunidade que muitos adultos tiveram para retornar à escola e aumentar a sua escolaridade, muitos deles por satisfação pessoal e valorização pessoal, e outros porque queriam atingir determinada escolaridade para conseguir dar o passo seguinte. Portanto, eu acho que isto foi na realidade muito positivo o surgir desta educação e formação de adultos. […] Eu não vejo isto como estatística, porque muita gente diz "Ai, não, isto da educação de adultos foi porque Portugal estava na cauda em termos de educação", não é? De patamares e de níveis de escolaridade e, portanto, isto veio com certeza absoluta melhorar as estatísticas. Mas veio melhorar as estatísticas, porque na realidade foi muito à custa do esforço dos adultos, foram eles que fizeram tudo isto. E, portanto, eu vejo isto como sendo realmente um abrir de portas, um abrir de segundas portas a estas pessoas que estavam paradas completamente e que agarraram esta oportunidade com unhas e dentes, agarraram isto mesmo com unhas e dentes, e fizeram-no com todo o valor que este processo tem, fizeram isto de uma forma […] tão focada que eles sentiram que, quando acabou, queriam mais (Isabel, SG2/Q17).

O modo singular de representação de Isabel desvaloriza os comentários negativos em torno das estatísticas alcançadas e considera-os representativos do senso comum de uma sociedade com horizontes, por vezes, castradores. A entrevistada enaltece o esforço de todos os adultos que contribuíram para estas estatísticas que só se tornaram possíveis devido ao verdadeiro empenho, interesse e comprometimento individual dos adultos.

Ana entende que, nesta última década, se deram "passos de gigante" na educação e formação de adultos e recorre justamente às estatísticas nacionais para justificar o seu discurso. Atentemos na voz singular de Ana.

> Eu acho que, nestes últimos anos, deram-se passos de gigante na formação de adultos. […] É assim, basta, para isso, olharmos para os números de certificação que foram feitos ao longo destes últimos dez anos. Julgo que houve um grande impulso na formação de adultos […], que me parece estar a decrescer neste momento. Houve um *boom*, ali entre 2008 e 2013, julgo eu, se não estou em erro, […] tanto no reconhecimento de competências, até como na própria formação de adultos, nas formações que existiam, nos cursos EFA, nas formações modulares (Ana, SG2/Q17).

O testemunho desta entrevistada permite-nos constatar que o incentivo à valorização pessoal e profissional dos adultos foi um estímulo externo sustentado por medidas políticas, num hiato temporal de aproximadamente cinco anos, impulsionado pela Iniciativa Novas Oportunidades, através da criação de um espólio vasto de ofertas formativas que tiveram uma excelente recetividade por parte do público-alvo.

No testemunho de Ana, percebemos que o combate à baixa escolarização não foi só realizado através do reconhecimento, validação e certificação de competências de forma a produzir números para estatística. Ana chama-nos à atenção para as outras ofertas formativas existentes no referido hiato temporal, pois nem todos os indivíduos detêm o perfil adequado para a realização de um processo de RVCC (Lima, 2012). As ofertas formativas para o nosso público-alvo assumiram vários formatos que conduziram o indivíduo à aprendizagem ao longo da vida e proporcionaram a aquisição de novas competências pessoais e profissionais (Távora, Vaz & Coimbra, 2012; Guimarães e Barros, 2015; Barros, 2016), exemplo disso são os cursos de educação e formação de adultos escolares ou de dupla certificação, as unidades de formação de curta duração do Catálogo Nacional de Qualificação, catálogo este que gere as qualificações de nível não superior e facilita a transparência entre qualificações a nível nacional e internacional (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro).

O **quinto aspeto de demarcação positiva** está presente nos discursos de Marta e Isabel.

Marta reforça positivamente o aumento da escolarização e salienta a legitimidade do adulto, que não teve oportunidade de estudar, poder valorizar-se em termos pessoais e profissionais através da certificação das aprendizagens formais, não formais e informais que adquiriu ao longo da vida (Ireland & Spezia, 2014).

> Eu acho que foi uma medida muito benéfica e era necessário Portugal implementar um modelo que permitisse fazer as pessoas regressar à escola, entre aspas, para poder ver reconhecidas e validadas as suas competências, uma vez que Portugal era um país com uma baixa escolarização, em que as pessoas não tiveram oportunidade escolar, nem de poder fazer formação (Marta, SG2/Q17).

O discurso de Marta remete-nos para o contexto social em que a educação não era acessível a todos, mas sim a um grupo minoritário da população com recursos financeiros, grupo esse que Barbosa (2004) apelida de burguesia minoritária.

Este contexto social está também presente no discurso de Isabel, que aborda, simultaneamente, o **décimo aspeto de demarcação positiva** ao referir-se à justiça social

inerente ao processo de RVCC (Guimarães & Barros, 2015), levantando aqui aquilo que nós consideramos ser a dicotomia apresentada por Martins (2013).

> No fundo, eles já mereciam que existisse um processo deste género e eu acho este processo de reconhecimento e validação de competências fantástico, porque […] é completamente justo. E, pelo menos, nos centros onde eu trabalhei, tudo era muito bem feito. Tínhamos o cuidado de na realidade não deixar que nenhum adulto entendesse este processo como sendo um processo sem valorização qualquer, porque eles próprios sentiam que a sociedade lhes estava a exigir um bocadinho isso (Isabel, SB2/Q17).

Tanto Marta como Isabel veem o processo de RVCC como um dispositivo público que repara as injustiças sociais e oferece uma nova oportunidade a indivíduos que não puderam beneficiar das mesmas condições sociais, financeiras e culturais dos seus pares dentro do mesmo sistema escolar (Martins, 2013).

No entanto, como Isabel refere, a sociedade tornou-se exigente face a este dispositivo que também pode ser percecionado por alguns como gerador de injustiças sociais que oferece oportunidades a quem não tem "competências" para revelar (Martins, 2013).

O **sexto aspeto de demarcação positiva**, referente à oportunidade do indivíduo poder atualizar as suas habilitações escolares face à atual escolaridade obrigatória, está presente nos modos singulares de representação de Maria e Isabel.

Maria destaca a assertividade das decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos, pois permitem que o indivíduo, não só combata a baixa escolarização, mas também atualize as suas habilitações escolares face à atual escolaridade obrigatória do 12.º ano e à qual não estavam sujeitos no término do seu percurso escolar (Guimarães e Barros, 2015).

> Penso que foi uma coisa positiva, até porque eu considero que se a escolaridade mínima aumentou deve ser dada uma oportunidade a pessoas que fizeram a sua escolaridade numa altura em que o ensino obrigatório não era o 12.º ano, como é neste momento (Maria, SG2/Q17).

Isabel, por sua vez, ilustra o seu discurso em torno desta subcategoria com um exemplo que vivenciou denotador do sentimento de satisfação pessoal e de reconhecimento social que a atualização da escolaridade obrigatória desperta no indivíduo.

> Porque muitos deles até me diziam "Professora, não imagina a felicidade que eu tive quando o senhor do banco me telefonou e disse 'Oh sr. António, então, eu posso mudar o seu nível de escolaridade? Já não é o 9.º é o 12.º?'." Isto é realmente algo fantástico, quando

> alguém faz um 12.º ano por valorização pessoal e porque sente que há aquela necessidade de, pronto, de realmente, não é estatuto, mas é algo que para eles é felicidade, é diferente, eu acho isto fantástico (Isabel, SG2/Q17).

Os testemunhos de Marta e Daniel são representativos do **sétimo aspeto de demarcação positiva em análise**, visto referirem a oportunidade que a população ativa desempregada teve de poder desenvolver competências que lhe permitisse competir num mercado de trabalho cada vez mais exigente e limitado em oferta.

Marta destaca a amplitude de horizontes que as ofertas formativas concedem.

> Eu penso que a educação e formação de adultos foi de facto muito positiva e abriu portas, […]. E eu falo sobretudo, por exemplo, nos desempregados, que puderam realizar cursos de educação e formação com uma via profissionalizante e que lhes permitiu arranjar [emprego] ou não, mas, pelo menos, abriu-lhes um bocadinho os horizontes, sobretudo em termos escolares e pôde dar-lhes outra perspetiva perante um novo mundo do trabalho (Marta, SG2/Q17).

Daniel, por sua vez, compara os números nacionais da população ativa empregada e desempregada inscrita em ofertas formativas na época da Iniciativa Novas Oportunidades com os números atuais, contextualizando-os à escala dos Estados membros da União Europeia (Lima, 2012, Távora, Vaz & Coimbra, 2012; Guimarães e Barros, 2015; Barros, 2016).

> Havia na nossa população ativa empregada e desempregada […], em 2010, cerca de 40 adultos por cada 100 ativos em processos formativos. Hoje, temos menos de 2, o que é significativo. […] Tradicionalmente, Portugal é sempre um dos países menores e não é só em área, somos menores até naquilo que fazemos, mas a verdade é que nós éramos o país em que tínhamos mais gente inscrita para formação. A Alemanha tinha 4 por cada 100. A França tinha 1 por cada 100. A Espanha tinha 7 por cada 100 e por aí fora (Daniel, SG1/Q5).

Os **oitavo e nono aspetos de demarcação positiva** surgem, em simultâneo, nos modos de representação de Daniel e Maria, embora só recorramos ao discurso de Daniel, a título exemplificativo.

Daniel entende que estes números são reveladores de uma política de educação de adultos de vanguarda que foi abandonada por motivos não fundamentados e que contrariam a *Recomendação do Conselho da União Europeia* de dezembro de 2012 sobre a validação da aprendizagem não formal e informal (Conselho da União Europeia, 2012; Comissão Europeia, 2012).

> Acho que nós perdemos o comboio, quando encerrámos os CNO. Dos vinte e tal países da União Europeia havia 4 que tinham efetivamente este processo implementado. E havia mais 7 em fase de implementação. Quando os nossos decisores políticos […] entenderam encerrar e acabar o processo, esqueceram-se de uma coisa, ou pelo menos não fizeram o trabalho de casa todo. A resolução, não sei o número, mas que foi tomada em 2012 pelo Conselho da União Europeia, vem adiar juridicamente […] a implementação do RVC. Em vez de ser a 01 de janeiro de 2015 foi adiado para 2018 (Daniel, SG1/Q5).

A recomendação de que Daniel fala resulta do consenso dos Estados membros em estabelecer disposições para a validação da aprendizagem não formal e informal que permitam reforçar a empregabilidade, a mobilidade e a aprendizagem ao longo da vida, de forma a proporcionar oportunidades iguais às pessoas desfavorecidas em termos socioeconómicos ou com menos qualificações. Esta recomendação adia para 2018 o estipulado no comunicado de Bruges de dezembro de 2010 que definia que os países participantes desenvolvessem os procedimentos necessários ao reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal até 2015 (Conselho da União Europeia, 2012; Comissão Europeia, 2012).

No modo singular de representação de Daniel, é possível antevermos já a subcategoria relativa aos **três aspetos de demarcação negativa**, no que toca às decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos ao longo da última década, e que passaremos agora a analisar, sustentados no quadro ilustrativo seguinte.

Quadro 28 – Aspetos de demarcação negativa face às decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos

Aspetos de demarcação negativa	Frequência	
1. A desvalorização da educação e formação de adultos pelo anterior governo;	Isabel, Rafael, Ana, Daniel;	4
2. A mudança de governo tem condicionado o rumo da educação e formação de adultos e a relevância que lhe é conferida;	Daniel, Isabel;	2
3. A inércia face à necessidade de atualização dos referenciais de competências-chave dos níveis básico e secundário.	Daniel.	1

Este quadro regista um aspeto de demarcação negativa com um grau de inferência forte e dois aspetos com um grau de inferência fraco.

O **primeiro aspeto de demarcação negativa** está presente no testemunho de Daniel, compartilhado por Isabel, Rafael e Ana, e diz respeito à desvalorização com que o XIX governo

constitucional encarou a educação e formação de adultos (Lima, 2012, Távora, Vaz & Coimbra, 2012; Martins, 2013; Silvestre, 2013; Guimarães e Barros, 2015; Barros, 2016).

Nos modos singulares de representação de Isabel e Daniel é ainda possível perceber o **segundo aspeto de demarcação negativa**, isto é, o modo como a alteração governamental acaba por condicionar a educação e formação de adultos. Consideremos, a título exemplificativo, apenas os discursos destes dois participantes pela abrangência com que envolvem estes aspetos de demarcação negativa.

Isabel demonstra claramente que o futuro dos CQEP é incerto e está ameaçado pela mudança atual de governo.

> Quando há mudanças em termos políticos, há mudanças automaticamente em termos de tutelas e, portanto, […] nós não sabemos muito bem também qual é que vai ser o futuro dos CQEP […]. Lá está, eu acho que quando o próprio governo não consegue transmitir para a sociedade que isto é um processo justo e digno, claro está que as pessoas não acreditam, não é? Eu acho que enquanto nós temos pessoas dentro do governo que acreditam e que realmente acham que isto é um processo completamente justo e fidedigno e que realmente tem todo o valor de existir. Há outras pessoas que pensam que não, não é? Portanto, há ali um contrapeso. Mas na realidade, eu concordo, estou perfeitamente de acordo com isto e acho que é de apostar cada vez mais na educação e formação de adultos (Isabel, SG2/17).

O discurso desta entrevistada permite-nos argumentar que os formatos educativos dentro da educação e formação de adultos não podem depender das opiniões individuais dos governantes, partilhando a opinião de vários autores (Silvestre, 2013; Martins, 2013; Guimarães e Barros, 2015; Barros, 2016).

Esses formatos devem estar cimentados numa estrutura basilar de educação de adultos consistente, devidamente enquadrada nas recomendações do Conselho da União Europeia, e revestirem-se de linearidade.

No seu testemunho, Daniel reforça o mérito do processo de RVCC desenvolvido na época dos CNO e refere que a falta de supervisão condicionou a sua boa implementação.

> O processo em si estava verdadeiramente bem pensado do CNO, estava muito bem pensado. Se estava bem implementado? Não. Se estava bem controlado ou supervisionado? Absolutamente não, não é? E, portanto, os exageros, sejam para o bem, sejam para o mal, são sempre complicados. Agora, que nós não podemos tirar mérito à estrutura, àquilo que estava pensado, não podemos. Era o mais avançado da Europa e se calhar o mais avançado do mundo, digo eu, digo eu. Mas, depois, quis-se dar a volta ao assunto, implementando aqui qualquer coisa no meio, que eventualmente viesse a ser diferente do processo anterior para tentar, enfim, remendar aquilo que não era possível remendar. E pena é que este processo atual, que é tão diferente noutras coisas, ainda utiliza os referenciais de 2006, do tempo dos CNO. Portanto, alguma coisa está mal (Daniel, SG1/Q5).

Este entrevistado aborda também o terceiro **aspeto de demarcação negativa** e classifica as provas de certificação como um remendo que se rege por referenciais de competência-chave desatualizados. Recorde-se que a desatualização dos referenciais já foi abordada anteriormente.

3.7.1 Síntese de continuidade 7: Da estratégia de oportunidades à estratégia de orientação

A análise estrutural dos aspetos de demarcação positiva e de demarcação negativa, face às decisões políticas, instituídas na educação e formação de adultos, permite-nos constatar que os participantes consideram que a Iniciativa Novas Oportunidades promoveu o combate à baixa escolarização (Cavaco, 2008) e lamentam a desvalorização que o XIX Governo constitucional conferiu à educação e formação de adultos, confinando-a, mais uma vez, ao ensino recorrente e profissional como Távora, Vaz & Coimbra (2012), Martins (2013), Silvestre (2013), Guimarães e Barros (2015) e Barros (2016) referem, escolarizando a educação e adultos e retirando-lhe o potencial transformador.

A ideia conceptual da nova estratégia política de educação e formação de adultos, bem como a organização estrutural e interventiva dos CQEP vem, consideramos nós, sustentados pela análise documental, reapropriar-se das linhas de pensamento formadas durante o Conselho Europeu de Lisboa, realizado em março de 2000, que davam conta da necessidade de transformar a "economia baseada no conhecimento [numa economia] mais dinâmica e competitiva […] até 2010, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social", sendo que esta transformação só seria possível se fosse "facilitado a todos o acesso à educação e formação ao longo da vida" e "as políticas, os sistemas e as práticas nesta matéria" fossem modernizados (CEDEFOP, 2006, p. 3). Ora quando nos referimos a "reapropriar-se", queremos dizer que os Centros de RVCC e os CNO já tinham sido idealizados com o mesmo intuito. Porém, agora as políticas de educação de adultos nacionais, no âmbito da "Estratégia Europa 2020" e de acordo com o "Comunicado de Bruges sobre o Reforço da Cooperação Europeia na Educação e Formação Profissional 2011-2020" (ANQEP, 2014a, pp. 3, 4), recuperam esta ideia e investem não no reconhecimento, validação e certificação de competências ao longo da vida, mas sim num sistema de educação e formação que privilegie as práticas de orientação ao longo da vida, sobre as quais a Comissão Europeia já se vem a debruçar desde 2002, quando criou um grupo de

peritos sobre orientação ao longo da vida "para apoiar o desenvolvimento de políticas [nacionais] em matéria de orientação" (CEDEFOP, 2006, p. 3).

Estas práticas de orientação permitem auxiliar "jovens e adultos a clarificar as suas expectativas, a aprofundar o conhecimento de si próprio, a definir projetos realistas de qualificação e de desenvolvimento profissional, e a acompanhar e reformular estes mesmos projetos no seu ciclo de vida" de modo a fazer face a um mercado de trabalho em constante mudança e que já não garante que o indivíduo consiga exercer funções apenas ao serviço de uma profissão ao longo de toda a sua vida (ANQEP, 2014a, p. 5).

Ao retomar o ponto de partida que conduziu à ideologia inicial dos CRVCC e posteriormente dos CNO, o XIX Governo Constitucional delineia uma nova abordagem à educação e formação de adultos e demonstra considerar que o caminho que se tinha vindo a seguir não era o ideal.

Como Martins (2013) refere, este governo promove uma estratégia de atuação distinta com o intuito de contrariar aquilo que assume publicamente ter sido uma "certificação à ignorância" e apela "à introdução de mecanismos que visem uma actuação 'rigorosa e exigente', no que nos parece ser uma resposta a uma certa ideia de 'facilitismo' que se instalou de forma estereotipada em torno da[s] anterior[es] medida[s]" (pp. 317, 318).

Segundo o mesmo autor, esta nova forma de atuar vincula "os resultados do mundo da educação aos resultados da empregabilidade" e persiste no senso comum que os sociólogos da educação definem como a "correlação simplicista e linear entre mais educação e maior empregabilidade" (p. 318).

Uma análise estrutural transversal às seis entrevistas permite-nos afirmar e constatar no discurso de quase todos os participantes a preocupação, avançada por vários autores e que nós compartilhamos, sobre as políticas de educação de adultos que têm sido tomadas, no nosso país, carecerem de estabilidade, uma vez que têm sofrido alterações com as mudanças de governo e consoante as suas ideologias políticas (Távora, Vaz & Coimbra, 2012; Martins, 2013; Silvestre, 2013; Guimarães e Barros, 2015; Barros, 2016).

3.8 Expectações Singulares face ao Rumo da Educação e Formação de Adultos

A última categoria resultante da análise estrutural de conteúdos permitiu-nos objetivar os modos singulares de representação dos participantes sobre as expectações singulares de prevalecimento, de inevitabilidade e de melhoramento com que os entrevistados encaram o rumo da educação e formação de adultos.

A análise estrutural destes modos singulares de representação incidiu na questão 18 dos subguiões de entrevista 1 e 2 (SG 1 e 2, Q 18) (Anexo IX) e foram considerados os modos singulares de representação dos seis participantes, quer do coordenador do centro, quer dos elementos da equipa que acumulam as funções de técnicos de ORVC e formadores, selecionados para este estudo de caso.

A leitura flutuante da transcrição documental das entrevistas aos participantes permitiu-nos decompor esta categoria nos aspetos de expectação de prevalecimento, de melhoramento e de inevitabilidade que compõem as nossas subcategorias.

No que diz respeito à primeira subcategoria, foi possível objetivar **três aspetos expectantes de prevalecimento** face à educação e formação de adultos, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 29 – Aspetos expectantes de prevalecimento face à educação e formação de adultos

Aspetos expectantes de prevalecimento	Frequência	
1. O prevalecimento da educação e formação de adultos;	Marta, Maria, Daniel, Isabel, Rafael, Ana;	6
2. O prevalecimento do processo de RVCC;	Marta, Maria, Daniel, Isabel, Rafael, Ana;	6
3. O prevalecimento da necessidade de formação.	Ana, Rafael.	2

Este quadro regista dois aspetos expectantes de prevalecimento com um grau de inferência forte e dois aspetos com um grau de inferência fraco.

Os testemunhos gerais dos participantes apontam para os **dois primeiros aspetos expectantes de prevalecimento**, isto é, o prevalecimento necessário da educação e formação de adultos face às taxas de escolarização nacionais e o prevalecimento necessário do processo de RVCC.

Atentemos, a título exemplificativo, no modo singular de representação de Marta.

> Tendo em conta a nova realidade da educação, considero que seja importante manter-se a formação e educação de adultos […]. A partir de agora, ou no futuro, ainda há muito trabalho para fazer, há muitos adultos para recuperar e há muita gente que não conseguiu certificar as suas competências e que quer fazê-lo através de [um processo de] RVCC, ou de [um curso] EFA, depende da vontade. Que as duas metodologias devem continuar a existir, sim (Marta, SG2/Q18).

Segundo Marta, ainda há muito a fazer pela educação e formação de adultos no nosso país. Esta entrevistada considera que tanto o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, como os cursos de educação e formação de adultos devem continuar a existir, constituindo, por conseguinte, duas ofertas absolutamente válidas no âmbito da educação e formação de adultos.

O **terceiro aspeto expectante de prevalecimento** está presente nos modos singulares de representação de Ana e Rafael. Estes participantes abordam a necessidade de frequentar formação com o intuito de garantir o posto de trabalho, de abraçar uma nova oportunidade de emprego, ou para criar perspetivas de empregabilidade e contrariar as estatísticas nacionais de desemprego.

Ana e Rafael constroem o seu discurso em torno da necessidade de continuar a haver formação que permita a aquisição e o desenvolvimento de competências.

Ana destaca a vontade do adulto em querer frequentar formação e relembra a anterior obrigatoriedade da população ativa desempregada frequentar formação, como é possível constatar no seu testemunho.

> As pessoas querem fazer formação efetivamente, nós não somos um país de preguiçosos, nós queremos mesmo fazer formação, nós queremos adquirir mais competências e eu noto isso cada vez mais. Até porque […] houve uma fase na Iniciativa Novas Oportunidades em que existia a obrigatoriedade dos desempregados frequentarem formação (Ana, SG2/Q18)

Rafael, por sua vez, salienta que só através da formação é que os adultos poderão adaptar-se à sociedade global e cognitiva tal como Faure (Faure, et al., 1972) a concebia, em franco desenvolvimento científico e tecnológico.

> Mas aquilo que eu perspetivo é que os adultos para continuarem a sentir-se bem e a funcionar bem na sociedade que temos atualmente, que está em mudança acelerada, devem continuar a fazer formação […] (Rafael, SG2/Q18).

O testemunho de Rafael e a sua alusão aos sentimentos de bem-estar e de inclusão que os indivíduos devem manter para corresponderem às exigências da sociedade do conhecimento em constante progresso remetem-nos para as origens da educação de adultos, no contexto da UNESCO (Ireland & Spezia, 2014).

Após a segunda guerra mundial, a educação da população adulta passa a ser entendida como um trunfo necessário para a manutenção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. A educação ao longo da vida passa a ser concebida como um contributo eficaz para contrariar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras (Delors & al., 2010; Ireland & Spezia, 2014).

No entanto, com o avançar dos anos, a educação de adultos ganha novos contornos. Se inicialmente se pretendia, acima de tudo, educar um indivíduo para que este se tornasse capaz de resistir a ideais manipuladores passíveis de instigar uma guerra; a evolução da ciência e da tecnologia obrigou a que a educação de adultos se tornasse algo mais complexo e despertasse no indivíduo a necessidade de estar em constante aprendizagem e reciclagem dos seus conhecimentos e das suas qualificações para desempenhar não só o seu papel como cidadão ativo, mas também as suas tarefas no seu local de trabalho (Ireland & Spezia, 2014).

Foram várias as expectações singulares dos participantes em relação aos melhoramentos que consideram fundamentais para garantir o futuro auspicioso da educação e formação de adultos no nosso país.

Deste modo, a segunda subcategoria permitiu objetivar **seis aspetos expectantes de melhoramento** face à educação e formação de adultos, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 30 – Aspetos expectantes de melhoramento face à educação e formação de adultos

Aspetos expectantes de melhoramento	Frequência	
1. A aposta nas formações e vertentes profissionais para a população ativa empregada e desempregada;	Rafael, Isabel;	2
2. A criação de mais oferta formativa;	Ana, Maria;	2
3. A estabilização da educação e formação de adultos e a sua dissociação de programas eleitorais;	Daniel, Ana;	2
4. O alargamento da rede de CQEP;	Rafael, Ana;	2
5. O alargamento do campo de atuação dos CQEP à formação profissional;	Rafael;	1
6. O condicionamento do acesso do público mais jovem ao processo de RVCC.	Maria.	1

Os aspetos expectantes de melhoramento face à educação e formação de adultos presentes nos modos singulares de representação possuem um grau de inferência fraco.

No **primeiro aspeto expectante de melhoramento** destacamos, a título exemplificativo, o modo singular de representação de Rafael, parcialmente debatido no ponto anterior.

Ainda sob a perspetiva da sociedade do conhecimento avançada anteriormente, Rafael reforça que a formação profissional se lhe afigura como uma necessidade cada vez mais premente face às lacunas profissionais que um individuo possa enfrentar no seu ambiente laboral ou na procura de um novo emprego, realçando a vantagem da valorização simultânea do adulto em termos pessoais e profissionais.

> Mas aquilo que eu perspetivo é que os adultos para continuarem a sentir-se bem e a funcionar bem na sociedade que temos atualmente, que está em mudança acelerada, devem continuar a fazer formação e julgo que no futuro vamos ter cada vez mais adultos a necessitar dessa formação (Rafael, SG2/Q18).

As palavras de Rafael sobre a educação e formação de adultos permitem-nos recordar o conceito abrangente de Delors (2010) em relação à aprendizagem ao longo da vida, onde o indivíduo passa a pertencer a uma "sociedade educativa" que tem de "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser", e "na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os [seus] talentos" (Delors & al., 2010, pp. 31, 32).

Maria e Ana avançam o **segundo aspeto expectante de melhoramento** e compartilham a ideia de ser necessário criar mais oferta formativa. Atentemos, no discurso exemplificativo de Ana, que nos permite antecipar, ainda, o **quarto aspeto expectante de melhoramento**.

> É difícil projetar o futuro. Eu espero que as coisas melhorem, que tudo melhore, essencialmente ao nível da formação, das ofertas formativas, porque é importante, as pessoas sentem essa necessidade. Atualmente, […] quem nos procura é realmente quem quer fazer alguma coisa e sentimos aqui uma grande falha em termos de ofertas formativas. Há muito pouco e nós temos essa necessidade de que haja mais ofertas formativas. (Ana, SG2/Q18)
>
> Atualmente julgo que houve um decréscimo nesta formação de adultos, essencialmente ao nível das ofertas formativas existentes […] e mesmo em relação à elaboração dos processos de reconhecimento de competências que são neste momento poucos os centros que estão habilitados para o fazer (Ana, SG2/Q17).

Ana salienta que, na sua prática diária de técnica de ORVC ligada às etapas de acolhimento, diagnóstico e orientação, tem verificado um aumento da procura de ofertas formativas e manifesta o seu descontentamento face à pouca oferta atual (Barros, 2016). É possível constatarmos, através das palavras de Ana, a necessidade de se alargar a rede do CQEP, de modo a alavancar a educação e formação de adultos.

O **terceiro aspeto expectante de melhoramento** está presente nos testemunhos de Daniel e Ana que são reveladores de uma preocupação comum no que concerne à estabilização da educação e formação de adultos.

Ana considera que o futuro da educação e formação de adultos não pode estar condicionado a estratégias eleitorais e sofrer alterações com cada mudança de governo.

> A mim só me preocupa uma coisa é que a formação de adultos não pode ser uma bandeira política e nós temos percebido que ao longo destes anos tem sido uma bandeira política, e, constantemente, estamos a mudar estratégias, estamos a mudar projetos, estamos a fazer alterações e nós precisamos de estabilidade na formação de adultos. (Ana, SG2/Q18)

Daniel considera ser necessário que se estabeleça um pacto nacional de educação e formação de adultos, como é possível constatar no seu discurso (Távora, Vaz & Coimbra, 2012; Martins, 2013; Silvestre, 2013; Guimarães e Barros, 2015; Barros, 2016).

> E, portanto, aquilo que […] eu acho que é normal hoje em dia num país minimamente civilizado, minimamente evoluído, ter um pacto nacional para a educação [de adultos] que não altere sempre e cada vez que mude o governo, não é? Porque senão […] nunca mais nos entendemos […] (Daniel, SG1/Q6).

Os **quarto e quinto aspetos expectantes de melhoramento** estão presentes nos modos singulares de representação de Rafael e Ana. Atentemos no discurso exemplificativo de Rafael, que refere que os CQEP não estão preparados para fazer face à educação de futuro por si preconizada.

> *Entrevistado*: Julgo que no futuro vamos ter cada vez mais adultos a necessitar dessa formação.
> *Entrevistadora*: Considera que a metodologia implementada nos CQEP conduz-nos a essa educação de futuro?
> *Entrevistado*: Não, penso que teriam que surgir mudanças nos CQEP para que nos adaptássemos também a essas exigências, em que moldes exatamente não sei, mas talvez possibilitando a existência de formações em áreas concretas, de modo a que os adultos efetivamente pudessem valorizar-se e pudessem continuar a acompanhar as mudanças que vão acontecendo à sua volta (Rafael, SG2/Q18).

Este entrevistado considera a hipótese de estes centros poderem facilitar o acesso à formação, não só através do encaminhamento para as entidades parceiras, mas também incluir a possibilidade de ministrar formação profissional, em determinadas áreas, alagando o seu campo de atuação. Reconhece, no entanto, que para isso a estrutura organizacional do CQEP teria de sofrer alterações.

O sexto aspeto expectante de melhoramento está presente no discurso de Maria, que para além de salientar a necessidade de continuarmos a reconhecer, validar e certificar as aprendizagens não formais e informais dos adultos, adquiridas ao longo da vida, considera ser necessário condicionar o acesso do público mais jovem a este tipo de processo.

> Parece-me que este processo faz algum sentido que se mantenha. Porque acho que ainda temos muitos adultos com um nível de escolaridade muito baixo e, como eu disse há bocado, acho que faz sentido para eles este processo. Mas para jovens que não estudaram, porque não se aplicaram, e que já na altura deviam ter estudado mais, e que o ensino obrigatório já era o 12.º ano […] acho que devia ser outro processo diferente do processo [de RVCC] […]. Acho que faz mais falta para um adulto que até se aplicou, mas na altura não era o ensino obrigatório e teve que sair, se calhar contra vontade, ou até antes preferiu ir trabalhar por opção própria. Mas fez aquilo que ele sabia que era o ensino obrigatório. Acho que faz mais falta, que é mais justo para essas pessoas (Maria, SG2/Q18).

Por conseguinte, esta entrevistada manifesta-se contra a possibilidade de jovens com idades compreendidas entre os dezoito e os 23 anos poderem ser encaminhados[10] para um

[10] O artigo 19.º da Portaria 135-A/2013 de 28 de março prevê que "o encaminhamento para processos de RVCC, de jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos, inclusive, depende de estes possuírem pelo menos três anos de experiência profissional devidamente comprovada" (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 1914(7)).

processo de RVCC. Justifica este seu ponto de vista pelo desinteresse com que estes jovens possam ter encarado o ensino obrigatório, visto já estarem abrangidos pelo mesmo até ao 12.º ano, como expõe no testemunho que se segue.

Durante a análise estrutural realizada a esta categoria, deparámo-nos com as expectações singulares de Isabel e Daniel em relação aos **quatro aspetos expectantes de inevitabilidade** que a educação e formação de adultos acabará por enfrentar e que estão sintetizados no quadro seguinte.

Quadro 31 – Aspetos expectantes de inevitabilidade face à educação e formação de adultos

Aspetos expectantes de inevitabilidade	Frequência	
1. A inevitabilidade do recurso ao processo de RVCC sofrer um enfraquecimento natural justificado pela atual escolaridade obrigatória;	Isabel;	1
2. A inevitabilidade do regresso do modelo dos CNO;	Daniel;	1
3. A inevitabilidade de termos de preparar as escolas para a população adulta face ao decréscimo demográfico;	Daniel;	1
4. A inevitabilidade de termos de adaptar as escolas às exigências da sociedade global.	Daniel.	1

O **primeiro aspeto expectante de inevitabilidade** a destacar é o de Isabel que considera inevitável que o processo de RVCC deixe de ter a procura que tem atualmente e até acabe por ser extinto, considerando a escolaridade obrigatória atual e as ofertas que essa mesma escolaridade engloba.

> *Entrevistada*: Embora eu ache que isto vá sofrer algumas alterações, eu continuo a dizer que muita gente vai apostar no ensino profissional, dentro da formação, dentro da educação e formação de adultos, dentro dos CQEP […]. Mas eu acho que isto um dia vai ter que terminar, porque vai esgotar, eu acho. Eu acho que isto vai ter tendência a esgotar, porque nós estamos numa sociedade em que o 12.º ano é obrigatório. Portanto, nós já estamos a formar jovens, à partida, que irão concluir o 12.º ano. […] Eles têm muitas soluções […], eles têm os vocacionais, eles têm a via profissional. Portanto, hoje em dia, todos os jovens, quase todos eles concluem o 12.º ano. Portanto, eu acho que daqui a algum tempo vai esgotar-se um bocadinho esta possibilidade de validação e certificação de competências.
>
> *Entrevistadora*: Nem tanto a possibilidade, mas mais a necessidade?
>
> *Entrevistada*: Exatamente, eu acho que sim. Portanto, é a perspetiva que eu tenho. […] A educação e formação de adultos irá continuar, mas eu acho que através da validação e certificação de competências, eu acho que já não irá ser por aí, porque nós não vamos ter gente para isso (Isabel, SG2/Q18).

Os **segundo, terceiro e quarto aspetos expectantes de inevitabilidade** surgem no modo singular de representação de Daniel. Este participante considera que é inevitável que o processo de RVCC retorne ao anterior formato, tal como estava implementado na Iniciativa Novas Oportunidades, com a irradicação das provas de certificação.

No entanto, considera que a educação e formação de adultos terá que desenvolver uma postura assertiva face ao decréscimo demográfico e adaptar as escolas a um público-alvo mais velho que necessita adquirir e aprofundar competências para integrar a sociedade do conhecimento tal como Faure et al. (1972) já a anteviam.

> Mas eu penso que, sinceramente, que não vai haver uma grande diferença, no que diz respeito ao processo RVCC. Eu penso que não vai haver uma grande diferença aqui à partida daqui a algum tempo daquilo que era o processo no tempo dos CNO e o que vai ser a partir de agora. Agora a formação de adultos, no futuro, eu penso que tem de ser muito, muito, bem pensada. Eu já estou a ficar um bocado velho com estas coisas, mas a verdade é que a nossa população está a envelhecer completamente. Portanto, o crescimento demográfico é nulo, antes pelo contrário é negativo. E, portanto, nós temos cada vez uma população mais envelhecida e não vai demorar mais que duas décadas, segundo dizem estudos, a que a maioria, a esmagadora maioria da população, seja idosa, ou para lá caminha. Relativamente ao tipo da escola, vai ter uma de duas coisas, ou começa a encerrar pavilhões, ou a demoli-los e, portanto, vai trabalhando com os alunos que existem que será diminuta, ou vai pegar nesses espaços, e antecipar-se às coisas, e vai dar formação a sério aos adultos para os utilizarem. Portanto, penso que esse é o único caminho que temos que seguir. É preparar as escolas para uma população adulta, se calhar tantos alunos adultos como jovens, com filosofias diferentes de trabalho. E, portanto, esse tem que ser obrigatoriamente o futuro. Nós já vemos, hoje em dia, muitas mudanças a nível da educação em todo o mundo, muitas experiências soltas, nem sempre muito bem estruturadas, mas a verdade é que já quase há cento e muitos anos que o Tolstói, não é? O Tolstói dizia que as escolas um dia não vão ter paredes, nem quadros, nem cadeiras. E, portanto, […] no que diz respeito aos adultos, nós temos que dar a volta ao prego, como se costuma dizer "virar o bico ao prego", e alterar a maneira de pensar. Porque se nós não formos atualizando os nossos adultos à velocidade com que muitos vão tentar aproximar, à velocidade com que as coisas mudam, vamos ficar cada vez mais para trás (Daniel, SG1/Q6).

O testemunho de Daniel é denotador da atualidade com que ainda podemos encarar o relatório de Faure (1972). Neste relatório, este autor considera que a educação de adultos conduz-nos à constante aprendizagem ao longo da vida. É através desta aprendizagem que o indivíduo se adapta a uma sociedade tomada pelo avanço científico e tecnológico. Já nesta época, Faure (1972) percebe que a estrutura basilar da escola tradicional estava ameaçada pelo franco acesso ao conhecimento. Recordemos, sustentados pela revisão bibliográfica, que o autor reforça a necessidade de se reestruturar o ensino formal e, simultaneamente, gerar alternativas viáveis a este.

A distância temporal que nos separa da data de publicação deste relatório é excessivamente alargada e representativa das medidas urgentes que imperam ser tomadas no nosso país, de modo a que o rumo da política nacional de educação de adultos nos aproxime dos Estados membros da União Europeia e dos países, cada vez mais competitivos, de um espaço europeu intransigente.

3.8.1 Síntese de continuidade 8: Como pressupor o passo político adjacente

A análise estrutural dos aspetos expectantes de prevalecimento, de melhoramento e de inevitabilidade, face ao rumo da educação e formação de adultos, permite-nos constatar que os participantes consideram que a política educativa deve privilegiar a educação e formação de adultos, apostar nas formações e vertentes profissionais para a população ativa empregada e desempregada, bem como adaptar as escolas para um novo público-alvo e para a educação e formação de adultos.

Para contrariar as constantes alterações de rumo face à educação e formação de adultos sempre que se concretizam mudanças de governo (Távora, Vaz & Coimbra, 2012; Martins, 2013; Silvestre, 2013; Guimarães e Barros, 2015; Barros, 2016), Daniel propõe que se estabeleça um pacto nacional de educação de adultos, de forma a garantir estabilidade e continuidade de linhas orientadoras.

Alguns participantes referem esperar que, no passo adjacente, se privilegie mais a formação especializada, contínua e continuada (Barros, 2016), bem como o processo de RVCC profissional e de dupla certificação. Embora Isabel considere que o processo de RVCC caia na inevitabilidade de se esgotar devido à atual escolaridade obrigatória e às variadas ofertas de conclusão de ensino secundário, o seu testemunho remete-nos para a verdadeira aceção do balanço de competências e as suas origens francesas (Imaginário, 1998, 2001; Cavaco, 2008). Assim, constatamos que, no passo adjacente, o processo de RVCC poderá assumir a designação sinonímica de balanço de competências e prevalecer ao serviço da educação e formação de adultos, de modo a situar cada indivíduo numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, de forma a delinear um projeto que facilite a negociação de formação profissional e/ou a sua (re)inserção no mercado de trabalho (Cavaco, 2008).

Nesta síntese de continuidade, destacamos, por fim, os modos singulares de Daniel e Rafael que esperam que, no passo adjacente, possamos finalmente rumar em direção à sociedade cognitiva e educativa (Faure et al., 1972; Delors et al., 2010), o que na voz singular de Daniel só será possível se as escolas se adaptarem ao inevitável novo público-alvo e se deixar de circunscrever aos seus muros tradicionais.

3.9 Síntese Final: Os modos singulares de representação sob análise de discurso

No encerramento circunstancial do capítulo referente à análise e discussão de dados, recapitulemos que o objetivo geral desta investigação científica foi o de recolher modos singulares de representação que nos permitissem comparar as etapas de intervenção e os mecanismos de avaliação presentes na Iniciativa Novas Oportunidades com os da atual política de educação e formação de adultos, de forma a compreender as metamorfoses da metodologia de balanço de competências e o rigor e a fiabilidade que a implementação das provas de certificação trouxe ao atual processo de RVCC escolar.

Deste modo, entendemos que para concluirmos a análise e discussão de dados, deveríamos proceder a uma nova leitura flutuante, desta feita transversal, da transcrição documental das entrevistas aos seis participantes e anatomizámos os seus modos singulares de representação com recurso à técnica de análise de discurso.

Esta técnica permitiu-nos objetivar os conteúdos verbais e os jogos de linguagem, decorrentes do diálogo espontâneo e interativo entre a investigadora e os participantes, e contextualizá-los não só com o objetivo geral da nossa investigação, mas também com as suas palavras-chave: balanço de competências, prova de certificação, processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, iniciativa novas oportunidades, orientação ao longo da vida.

Desta leitura flutuante transversal emergiram também outras palavras-chave representativas da espontaneidade de discurso e das preocupações profissionais dos participantes e que dividimos em três temáticas: dispositivos, etapas de intervenção e mecanismos de avaliação, como o quadro seguinte ilustra.

Quadro 32 – Análise de discurso

Dispositivos	
Palavras-chave	**Frequência**
1. Processo;	277
2. Competências;	257
3. Formação;	87
4. Balanço de competências;	81
5. Referenciais.	67

Etapas de intervenção	
Palavras-chave	**Frequência**
1. Certificação;	71
2. Avaliação;	62
3. Peso;	38
4. Reconhecimento;	27
5. Validação;	26
6. Júri;	23
7. 60%;	20
8. Valoração;	15
9. 40%.	4

Mecanismos de avaliação	
Palavras-chave	**Frequência**
1. Prova;	339
2. Narrativa;	44
3. Portefólio;	29
5. Exame;	21
6. História de vida;	24
6. Teste;	12
7. Autoavaliação;	10
8. Heteroavaliação.	8

Este quadro permite-nos analisar qualitativamente o número de vezes que determinadas palavras-chave surgiram nos modos singulares de representação dos seis participantes.

Na temática referente aos dispositivos, as palavras-chave que mais se evidenciaram, na nossa análise de discurso, foram as palavras "processo", com 277 incidências de discurso, e "competências", com 257 incidências de discurso, visto estarmos a debruçar-nos sobre aspetos particulares do processo de RVCC e da legitimação das competências não formais e informais adquiridas ao longo da vida. A incidência forte da palavra-chave "competências" é reveladora da associação constante desta palavra aos mais variados conceitos do processo de RVCC.

Embora a nossa preocupação investigativa se centrasse sobre o conceito-chave "balanço de competências", este apresenta-se com 81 incidências de discurso e é subvalorizado, nos modos singulares de representação dos participantes, face à palavra-chave "formação", emergente do diálogo espontâneo, com 87 incidências. Esta valorização é representativa da apreensão profissional latente dos participantes face à formação não estar contemplada no atual processo de RVCC nos mesmos moldes que estava no anterior processo congénere, obrigando agora o adulto a interromper o processo de RVCC para se submeter a formação até 50 horas (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março). No entanto, nós somos da opinião que esta situação seria passível de ser ultrapassada, visto o CQEP objeto de estudo ter como entidade promotora um agrupamento de escolas e a Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março prever a possibilidade da formação ser ministrada por professores ou formadores da entidade promotora[11]. Não

[11] A Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março prevê, no ponto um do artigo 25.º que sempre que " no decurso do processo de RVCC, for identificada a necessidade de realização de ações de formação até 50 horas, inclusive, estas serão asseguradas por formadores e professores

obstante, compreendemos que para o desenvolvimento desta formação se pudessem levantar constrangimentos do foro organizacional que não estão aqui sob análise e, por isso mesmo, não nos pronunciaremos a respeito.

Ainda no âmbito da temática referente aos dispositivos, a palavra-chave "referenciais" emerge do diálogo espontâneo, com 67 incidências de discurso, demonstrando a preocupação latente dos participantes face à desatualização dos referenciais de competências-chave.

No âmbito da temática referente às etapas de intervenção, destacamos a palavra-chave "certificação", com 71 incidências de discurso, em detrimento das outras etapas do processo de RVCC. Destacamos, também, as palavras-chave "avaliação", com 62 incidências de discurso, "peso", com 38 incidências de discurso, e a percentagem de "60%", com 20 incidências de discurso. As palavras-chave que destacámos e a sua incidência permite-nos constatar que a avaliação quantitativa do atual processo de RVCC e a valoração de 60% da etapa de certificação, em detrimento das outras etapas do processo, representam constrangimentos de exequibilidade nos modos singulares de representação dos participantes.

No âmbito da temática dos mecanismos de avaliação, salientamos a presença exacerbada da palavra-chave "prova", nos modos singulares de representação dos participantes, com 339 incidências de discurso. Esta incidência forte é deveras contrastante com os outros mecanismos de avaliação do processo de RVCC, que possuem uma incidência excessivamente fraca. A implementação das provas de certificação e a sua valoração face aos restantes mecanismos de avaliação monopoliza totalmente o discurso dos participantes, que se referem com frequência à prova de certificação como "exame" ou "teste".

da entidade promotora ou de entidades formadoras com quem o CQEP tenha estabelecido parcerias" (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, p. 1914(8)).

Conclusões

No final deste trabalho de investigação, é chegado o momento de tecermos as conclusões finais e refletirmos em torno de todo o percurso trilhado que nos fez chegar até este momento.

Ao longo do presente estudo procurámos compreender as orientações da UNESCO relativamente à filosofia da educação de adultos. Fizemos uma visitação socio histórica da educação e formação de adultos em Portugal. Procurámos compreender se as metamorfoses do balanço de competências nas políticas de educação e formação de adultos estão a ter o impacto evolutivo necessário para acreditar a sua eficácia no sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências e garantir rigor e exigência, de forma a credibilizar esse mesmo sistema, no seio de uma sociedade ainda cética quanto às aprendizagens não formais e informais. Com este intuito, procurámos responder às questões que orientaram a nossa investigação e que recordamos aqui:

- Quais os modos singulares de representação sobre as similitudes e dissimilitudes do processo de RVCC escolar desenvolvido à luz da Iniciativa Novas Oportunidades e da atual política de educação e formação de adultos;
- Quais os modos singulares de apropriação da metodologia de balanço de competências;
- Quais os modos singulares de representação sobre a implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC escolar;
- Quais os modos singulares de representação sobre a preconização de reformulações das etapas de intervenção, bem como dos mecanismos de avaliação no âmbito do processo de RVCC escolar;
- Quais os modos singulares de representação sobre a evolução prognóstica do balanço de competências, no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências formais, informais e não formais adquiridas ao longo da vida;
- Quais os modos singulares de representação sobre as decisões políticas instituídas na educação e formação de adultos ao longo da última década;
- Quais as expectações singulares face ao rumo da educação e formação de adultos.

1. A acuidade das provas de certificação no reconhecimento, validação e certificação de competências das aprendizagens informais e não formais

O atual formato de educação e formação de adultos é um formato sucessor da Iniciativa Novas Oportunidades, que mantém a mesma estruturação base do desenvolvimento do processo de RVCC, os mesmos referenciais de competências-chave de nível básico e de nível secundário, mas que se afasta do modelo anterior ao introduzir a submissão obrigatória do adulto às provas de certificação.

Os participantes são praticamente unívocos a considerar que a implementação das provas de certificação não é uma escolha científico-pedagogicamente fundamentada, tal como não o é a crença de que só as provas de exame certificam as aprendizagens, pelo que não faz sentido que o atual processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, na atual rede de CQEP, se centre na realização de uma prova/exame que mobilize conhecimentos (Barros, 2016), contrariando os princípios filosóficos do RVCC (Martins, 2013) projetado pela UNESCO (2012), pela Comissão Europeia (2012) e pelo Conselho da União Europeia (2012). Esta opinião não é apenas total e abertamente compartilhada por Rafael, a quem não "choca" que a implementação das provas de certificação se continue a verificar.

No que se refere à valoração conferida aos dois momentos de avaliação do atual processo de RVCC, os participantes são inequívocos a discordar face à valoração discrepante, de 60% da ponderação final, atribuída às provas de certificação, em contraste com o trabalho desenvolvido pelo adulto ao longo do processo de construção do portefólio e de realização da narrativa autobiográfica, com a ponderação de 40 % (Martins, 2013; Guimarães & Barros, 2015; Barros, 2016).

Os modos singulares de representação dos entrevistados revelam que a introdução das provas de certificação no processo de RVCC voltou a impor um modelo muito escolarizado e infantilista, decalcado do sistema de ensino dirigido a crianças e jovens que fazem um percurso relativamente regular, conduzindo novamente Portugal para o último lugar do *ranking* europeu quanto à educação ao longo da vida (Barbosa, 2004; Távora, Vaz & Coimbra, 2012; Guimarães & Barros, 2015; Barros, 2016), desvirtuando o processo de RVCC do princípio filosófico da legitimação diplomante dos adquiridos experienciais ao longo da vida, preconizado pela UNESCO (Ireland & Spezia, 2014; Yan, 2015; Singh, 2015; Barros, 2016).

A nossa investigação permite-nos também constatar que a valoração da prova é excessiva face aos restantes mecanismos de avaliação, deturpando o balanço de competências que deveria culminar apenas com a auto e heteroavaliação qualitativa do portefólio, tal como estava implementado no anterior processo de RVCC, sendo este o processo eleito pelos participantes como preferencial e como adequado ao reconhecimento, validação e certificação de competências.

Como Martins (2013), Guimarães e Barros (2015) e Barros (2016) argumentam, o processo de RVCC não pode ser convertido numa operação classificatória e contábil, tal como não pode sofrer alterações com cada governo mandatado, que parece assumir a premissa imediata de se desvincular das políticas de educação de adultos implementadas até então (Barros, 2016). O processo de RVCC deve ser assente numa avaliação formativa e centralizado na qualidade veiculada nos GRALE (UNESCO, 2010, 2014).

A nossa investigação revela que a implementação das provas de certificação veio destituir o valor das competências não formais e informais adquiridas ao longo da vida no processo de RVCC e centralizá-lo nas competências-chave a evidenciar à luz do referencial de competências-chave (Martins, 2013). Isto prende-se com o facto de quaisquer provas e exames a implementar no sistema de RVCC instigarem adultos e professores a concentrar-se não nos adquiridos experienciais, mas no treino para responder às questões da prova de certificação, a partir da mobilização de conteúdos e competênciais que poderão não ser de significância na história de vida daquele adulto em particular, uma vez que no CQEP objeto de estudo as provas são realizadas para um grupo de adultos e não para um adulto específico, como seria o ideal.

Os modos singulares de representação são categóricos e permitem-nos concluir que as provas de certificação não conferem mais fiabilidade ou rigor ao processo de RVCC, o que vem confirmar aquilo que já havia sido dito, em traços gerais, no encerramento da revisão bibliográfica, com recurso a Távora, Vaz & Coimbra (2012), Martins (2013) Silvestre (2013) Guimarães e Barros (2015) e Barros (2016).

2. Em jeito de contributo para a metodologia de balanço de competências

Nesta última década, conforme os tempos avançam e as políticas nacionais de educação e formação de adultos vão sendo criadas e implementadas, o balanço de competências vai-se

circunscrevendo cada vez mais aos reducionismos apontados por Imaginário (1998; 2001), essencialmente aos reducionismos normativista e praticista, onde o balanço de competências é tratado como um balanço-avaliação que mede e quantifica as competências do adulto à luz de um referencial com o intuito de o reconduzir ao mercado de trabalho.

O balanço de competências passa a aproximar-se do conceito exposto por Pires (2002) e a integrar os métodos e instrumentos por si apontados, dos quais salientamos a entrevista, o portefólio, os testes e os exames, contrariando tudo o que Amorim, Cavaco, Faustino e Imaginário (1998) defendem ao afirmarem que o balanço de competências não é a soma de avaliações ou de testes.

Ao longo desta investigação e com base nos modos singulares de representação dos participantes, podemos constatar que a avaliação mais apropriada à educação de adultos será uma avaliação identificacional e reflexivo-interpretativa, isto é, o "conselheiro/orientador" deve fazer a leitura da história de vida do adulto constante no dossiê pessoal, deve identificar as competências aí expostas, refletir sobre a sua evidência à luz do referencial de competências-chave, interpretar a sua validade evidencional e pronunciar-se afirmativa ou negativamente sobre essa evidência total, evidência parcial ou inevidência, sem lhe atribuir um valor qualitativo ou quantitativo. A atribuição de um valor qualitativo, ou quantitativo, com base numa escala qualitativa ou numérica, obriga a um procedimento de avaliação com um forte cariz subjetivo associado a juízos de valor, o que se pode revelar pernicioso para o desenvolvimento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências no contexto da educação de adultos.

Recordemos que, logo na primeira CONFINTEA, a UNESCO refere que o papel que o professor passaria a assumir na educação de adultos seria o de "conselheiro" e "orientador" com uma postura cuidadosa no que respeita a assuntos opinativos, de forma a não influenciar os adultos (Ireland & Spezia, 2014). Assim, este conselheiro/orientador deve orientar a sua prática de modo a intervir assertivamente perante a evidência total, a evidência parcial e a inexistência da evidência da competência-chave. Nestes dois últimos casos, o conselheiro/orientador deve orientar o adulto para a exploração da evidência, através da reflexão individual do adulto, ou proporcionar-lhe formação para a adquirir.

Consideremos, também, a não sinonímia vocabular de avaliação e validação no contexto da educação. O vocábulo avaliação, segundo o dicionário da língua portuguesa, é o "ato de avaliar, valor determinado pelos avaliadores, cômputo, apreciação" (Costa & Melo, 1999, p.

190). O vocábulo validação, segundo o mesmo dicionário, é o "ato ou efeito de validar, tornar válido, dar validade a, legitimar, legalizar" (Costa & Melo, 1999, p. 1672). Enquanto no ensino regular, o vocábulo avaliação remete-nos para o ato de determinar qualitativa e quantitativamente se o aluno apreendeu com correção exímia o que o professor explanou em contexto de sessão de aula; no processo de RVCC, esta aceção, a nosso ver, não se deve aplicar a um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Considerando que o ser humano desenvolve saberes, aptidões e competências em todos os contextos de vida e em todas as situações por si vivenciadas (Ireland & Spezia, 2014), devemos compreender que o ser humano molda-se em situações de vida assertivas e não assertivas, em contextos diferenciados. Ao implementarmos um processo de "avaliação", poderemos cair no reducionismo de "julgar", "apreciar", atribuir um valor qualitativo, quantitativo aos saberes, às aptidões e às competências. Poderemos estar ainda a inferir subjetivamente sobre a "correção moral" com que as competências foram desenvolvidas, quando o que se pretende é efetivamente determinar se as competências são legítimas, se possuem um valor legal e se são passíveis de se identificar à luz dos critérios de evidência do referencial de competências-chave. Ireland e Spezia (2014) referem que a educação de adultos deve promover a tolerância e garantir a liberdade social, tendo sido este o objetivo definido pela UNESCO logo na primeira CONFINTEA.

Sustentados pela teoria de educação de Dewey (Finger & Asún, 2003), compreendemos o balanço de competências como a reflexão autocrítica sobre os seus adquiridos experienciais e a autorrealização do indivíduo numa sociedade melhor, onde a aprendizagem é desencadeada pela reflexão, está presente em todo o lado e é para todos, respeita o sujeito enquanto aprendente individual, uma vez que qualquer ser humano detém aprendizagens experienciais para se submeter a um balanço de competências.

O balanço de competências é uma busca de sentidos individuais, societais e profissionais com três funções distintas: a de preparar, a de potenciar e a de atuar. Deste modo, a função de preparar instiga o adulto a atualizar-se e a socializar-se nos hábitos societais dominantes. A função de potenciar incentiva o adulto a inovar e a agir criativa e reflexivamente sobre a sua realidade pessoal e profissional. A função de atuar conduz o indivíduo ao desenvolvimento da sua capacidade de agir e de resolver os problemas do contexto pessoal, familiar e profissional.

Ao longo desta investigação, a pesquisa documental e a análise estrutural dos modos singulares de representação dos participantes permitiu-nos identificar a emergência de cinco

novos reducionismos face aos nove já identificados por Imaginário (1998, 2001) e que passamos a elencar: o reducionismo identificacional, o reducionismo sumativo intermédio, o reducionismo final, o reducionismo tríplice e o reducionismo subjetivista.

O reducionismo identificacional advém de um balanço identificacional resultante da evidenciação das competências adquiridas pelo adulto ao longo da vida num trabalho de análise documental autónomo, mas carente de retrospeção e prospeção reflexivas.

O reducionismo sumativo intermédio surge imposto pelo balanço de competências sumativo intermédio resultante quer do entrecruzamento das competências do adulto com as competências-chave do referencial que culmina com os momentos de auto e heteroavaliação quantitativa, numa escala de 0 a 200 e valorados entre si com as percentagens de 20% e 80%, respetivamente.

O reducionismo sumativo final resulta de um balanço de competências sumativo final que inclui a realização, correção e classificação das provas de certificação, bem como a média final resultante da pontuação da auto e heteroavaliação e das classificações da prova. Assim, a pontuação final é calculada com base na percentagem de 40% atribuída à auto e heteroavaliação e na percentagem de 60% atribuída à prova.

O reducionismo triplicista é imposto pelo balanço tríplice face ao trabalho reflexivo redundante que o adulto desenvolve ao longo de todo o processo e dos dois momentos de avaliação quantitativa existentes, sendo que é dada importância díspar às provas de certificação, por áreas de competências-chave, realizadas num curto hiato espaciotemporal simultaneamente fracionário, em imerecido detrimento de todo o trabalho reflexivo realizado pelo adulto durante a construção do portefólio e da narrativa autobiográfica, ao longo de um hiato espaciotemporal considerável.

O último reducionismo é de cariz subjetivista e resulta de um balanço subjetivista e moralizante face à atribuição subjetiva de uma nota quantitativa aos adquiridos experienciais ao longo da vida, podendo estes resultar de qualquer momento de aprendizagem.

No encerrar de portas do presente trabalho, imergimos na seguinte interrogação: se o processo de RVCC tem como enfoque único o indivíduo pelas experiências e aprendizagens que acumula, no qual há um reconhecimento pessoal, uma consciencialização individual, uma autoanálise, uma revisitação das suas aprendizagens experienciais, uma (re)descoberta e uma (re)valorização das suas competências adquiridas ao longo da vida, qual é o verdadeiro papel da prova de certificação no processo de RVCC? Será o de valorizar o processo em si, ou será

o de justificar a existência deste mesmo processo no seio de uma sociedade, longe de ser a sociedade cognitiva preconizada por Faure (1972), que se tranquiliza com a atribuição de uma nota quantitativa às aprendizagens não formais e informais e que continua a subvalorizar os saberes experienciais e a sobrevalorizar os saberes escolares, não obstante os esforços e orientações da UNESCO.

Resta-nos esperar que, a nível internacional, a "Carta Europeia da Qualidade", mencionada pela Comissão Europeia (2012, p. 6) no seu documento de trabalho para acompanhar a *Proposta de Recomendação do Conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal*, estabeleça e uniformize uma metodologia eficaz e rigorosa, sendo que é o balanço de competências que se nos afigura como a ideal, embora partilhemos a opinião de Pires (2002) quando esta afirma que há a necessidade de "aprofundamento da metodologia, de investimento na produção de manuais/guias de utilização e de um sistema de apoio aos [técnicos e] formadores que utilizam esta metodologia (p. 486).

Por último, vincamos a extrema pertinência de contrariar a indefinição limitadora e a não documentação da metodologia de balanço de competências, bem como de institucionalizar e sua prática através de um quadro jurídico e normativo, tal como Castro & Imaginário (2011) têm vindo a apelar.

3. As limitações deste estudo de caso

Conscientes de termos optado pelo paradigma interpretativo e pela metodologia qualitativa, sustentados no método de estudo de caso único com uma seleção não probabilística e criterial, não podemos deixar de reconhecer limitações à nossa investigação, quer relativamente à seleção dos participantes, quer no que concerne à conciliação espaciotemporal dos participantes e da investigadora com as exigências das suas obrigações profissionais, bem como no que diz respeito ao desconhecimento e/ou aquiescência da metodologia de balanço de competências.

Assim, no que se refere à seleção dos participantes, entendemos que não é possível especificar a probabilidade do grupo de sujeitos estudados se constituírem como uma amostra representativa de todas as equipas técnico-pedagógicas de todos os CQEP, anteriores CNO, de todas as comunidades intermunicipais, a nível nacional, por três motivos substanciais. O

primeiro motivo prende-se com o facto de estarmos perante um estudo qualitativo e o tipo de dados obtidos ser de opinião. O segundo motivo deve-se ao facto de cada participante selecionado possuir uma riqueza individual, com um significado em ação próprio, proveniente da sua experiência profissional singular quando sujeito a situações profissionais análogas que pode ser divergente ou convergente relativamente à dos seus pares. O terceiro motivo resulta do facto de não podermos aferir se a experiência profissional dos nossos participantes é representativa da experiência de todos os profissionais que integram as atuais equipas dos CQEP a nível nacional.

No que concerne à conciliação espaciotemporal dos participantes e da investigadora com as exigências das suas obrigações profissionais, fomos condicionados pela disponibilidade dos participantes em fornecer informações suplementares que nos permitisse caracterizar a instituição no seu contexto de atuação, bem como pela disponibilidade da investigadora que inicialmente pretendia entrevistar também adultos que ficaram suspensos nos CNO e concluíram os seus processos, já no âmbito deste CQEP, submetendo-se à realização das atuais provas de certificação.

No que se refere aos modos singulares de representação analisados, confrontámo-nos com a limitação de comparar os resultados obtidos na horizontalidade das questões, visto os participantes ao longo de todo o seu discurso mencionarem, por vezes, informação passível de enriquecer a frequência das subcategorias elencada nos quadros síntese ilustrativos. Contudo, optámos por não o fazer a favor da fiabilidade do estudo.

Ainda no âmbito dos modos singulares de representação analisados, tivemos dificuldade em delimitar as citações das entrevistas, visto a sua riqueza, independentemente do grau de inferência, induzir-nos à análise estrutural de conteúdos aportada na revisão bibliográfica.

No que diz respeito à metodologia de balanço de competências, deparámo-nos com a limitação de esta ser uma metodologia pouco documentada e ter uma menção breve e superficial nos documentos norteadores e orientadores do processo de RVCC. De vincar a inconsistência destes mesmos documentos face à implementação desta metodologia nas diferentes etapas do processo. Embora, no nosso entender, o balanço de competências esteja presente a partir do momento em que o adulto se propõe a um processo de RVCC até ao momento em que é certificado, os documentos norteadores e orientadores consideram-no presente, apenas, nas etapas de orientação, reconhecimento e validação.

4. Propostas para investigações futuras

Consideramos de extrema pertinência que se continue a investigar a implementação das provas de certificação no atual processo de RVCC e sugerimos, para o efeito, três possíveis estudos comparativos: um estudo comparativo de práxis entre diferentes CQEP, outro estudo comparativo de práxis entre elementos da própria equipa e, ainda, um estudo de recolha de representações de candidatos ao processo de RVCC.

Assim, no primeiro estudo comparativo, propomos que se investigue a práxis deste CQEP que implementa provas gerais e abrangentes às várias experiências de vida de um conjunto de indivíduos, com a práxis do CQEP apontado por Ana e Daniel que implementa provas de certificação individuais por cada adulto.

No que se refere ao outro estudo comparativo que queremos sugerir, propomos que seja centrado na práxis da equipa holística deste CQEP, no qual se investigariam os modos singulares dos elementos com experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos em confronto com os modos singulares de representação dos elementos sem experiência profissional neste âmbito.

Por fim, propomos que se realize um estudo sobre as representações dos adultos que realizaram o processo de RVCC no âmbito dos CNO em contraste com os que realizaram o atual processo de RVCC com submissão às provas de certificação, de modo a aferir a fiabilidade e o rigor que estas provas vieram imprimir ao processo de RVCC.

Referências bibliográficas

Alcoforado, L., & al. (2011). Histórias de Vida: uma construção de competências. *Pombalina Coimbra University Press*, pp. 145-156. Obtido em 21 de janeiro de 2016, de http://hdl.handle.net/ 10316.2/31270

Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J. M., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos* (2.ª ed.). Lisboa: ANEFA. Obtido em 10 de janeiro de 2016, de http://www.anqep.gov.pt

Amorim, M. A., Cavaco, C., Faustino, F., & Imaginário, L. (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados.* Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Anibal, A. (2013). Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida e à Validação das Aprendizagens Informais e Não Formais: recomendações e práticas. Lisboa, Portugal: CIES e-Working Papers.

ANQ. (2011). *Guia de Perguntas-Respostas Caderneta Individual de Competências - PORTARIA N.º 475/2010, de 8 de julho.* Obtido em 15 de janeiro de 2016, de http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/317

ANQEP. (Fevereiro de 2014). *Newsletter ANQEP n.º 24.* Obtido em 16 de março de 2016, de www.anqep.gov.pt: http://www.anqep.gov.pt/wwwbase/newsletter/nl_news_conteudo.asp?id=116

ANQEP. (2014a). Orientação ao Longo da Vida nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional - Guia Metodológico. (ANQEP, Ed.) Lisboa. Obtido em 17 de março de 2016, de http://www.anqep.gov.pt/default.aspx

ANQEP. (2014b). Orientação Metodológica n.º 1/2014. Lisboa: ANQEP, I.P.

ANQEP. (2014c). Orientação Metodológica n.º 4/2014. Lisboa: ANQEP, I.P.

ANQEP. (2014d). *Guia de Referência para a Garantia da Qualidade nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.* Lisboa: ANQEP, I.P. Obtido de http://www.anqep.gov.pt

ANQEP. (abril de 2016). Newsletter ANQEP n.º 50. Obtido em 02 de maio de 2016, de http://www.anqep.gov.pt/wwwbase/newsletter/nl_news_conteudo.asp?id=143

Araújo, P., Coimbra, J. L., & Imaginário, L. (2005). O profissional de desenvolvimento vocacional: competências percecionadas por profissionais de balanço de competências experientes e inexperientes. *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 2859-2871). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Obtido de Repositório Aberto da Universidade do Porto: http://hdl.handle.net/10216/22042

Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos. Uma visão crítica.* Porto: Estratégias Criativas.

Barros, R. (2013). A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): Um marco na europeização da agenda pública do setor. *Revista Portuguesa de Educação, 26*, pp. 59-86. Obtido em 7 de janeiro de 2016, de https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/barros_2013.pdf

Barros, R. (2016). Da conceção à implosão da nova política de educação e formação de adultos (EFA) em Portugal (1996-2016): e agora tudo o vento levou? *Laplage em Revista (Sorocaba), vol. 2*, pp. 63-86.

Canário, R. (2013). *Educação de adultos: um campo e uma problemática* (4.ª ed.). Lisboa: Educa.

Canário, R., Alves, N., Cavaco, C., & Marques, M. (2012). Iniciativa Novas Oportunidades - Genealogia de uma política de educação de adultos. *VII Congresso Português de Sociologia - Sociedade, Crise e Reconfigurações.* Associação Portuguesa de Sociologia. Obtido de http://hdl.handle.net/10451/8136

Castro, J. M., & Imaginário, L. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos: Passos Passados, Presentes e Futuros.* Porto: Livpsic.

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais - A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 133-150. Obtido em 17 de 05 de 2013, de http://hdl.handle.net/10316.2/4641

Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.

CEDEFOP. (2006). *Melhorar as políticas e os sistemas de orientação ao longo da vida. Utilização dos instrumentos de referência comuns europeus.* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Obtido de www.cedefop.europa.eu/files/4045_pt.pdf

Comissão Europeia. (1995). *"Livro Branco" sobre a educação e a formação. Ensinar e aprender - rumo a uma sociedade cognitiva.* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu.* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Obtido em 26 de janeiro de 2016, de http://bookshop.europa.eu/pt/compet-ncias-essenciais-para-a-aprendizagem-ao-longo-da-vida-pbNC7807312/downloads/NC-78-07-312-PT-C/NC7807312PTC_002.pdf;pgid=y8dIS7GUWMdSR0EAlMEUUsWb0000-Ui6fH3j;sid=MP-xDYZeDy2xBNf_jHwvquR7kjzNXcs9Lo0=?FileName=NC7807312PTC

Comissão Europeia. (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQ).* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Obtido em 26 de janeiro de 2016, de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4890/TheEQFforlifelonglearning_brochure_PT.pdf

Comissão Europeia. (05 de setembro de 2012). *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Resumo da Avaliação de Impacto que acompanha o documento Proposta de Recomendação do Conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal.* Bruxelas. Obtido em 26 de janeiro de 2016, de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0253&from=PT

Conselho da União Europeia. (22 de dezembro de 2012). Recomendação do Conselho de 20 de dezembro de 2012 sobre a validação da aprendizagem não formal e informal. *Jornal Oficial da União Europeia*, C 398/15. Obtido em 26 de janeiro de 2016, de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=PT

Costa, J. A., & Melo, A. S. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa* (8.ª edição revista e actualizada ed.). Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Decreto-Lei n.º 276-C/2007 de 31 de Julho. Diário da República n.º 146/2007 - I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 251/2007 - I Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de fevereiro. *Diário da República n.º 33/2012 - I Série*. Ministério da Educação e da Ciência.

Delors, J., & al., e. (2010). *Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* (G. J. Teixeira, Trad.) Brasília: UNESCO Representação no Brasil. Obtido em 09 de janeiro de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf

Despacho n.º 11 203/2007 de 08 de junho. *Diário da República nº 110 - II Série*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência.

Despacho n.º 6950/2008 de 10 de março de 2008. *Diário da República n.º 49/2008 - II Série*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Despacho n.º 978/2011 de 12 de janeiro. *Diário da República n.º 8/2011 - II Série*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência.

Despacho n.º 8861-A/2015 de 10 de agosto. *Diário da República n.º 154/2015 - II Série*. Ministério da Educação e Ciência - Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The world of today and tomorrow.* Paris: UNESCO.

Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída.* Porto: Porto Editora.

Freixo, M. J. (2012). *Metodologia Científica* (4.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Gaspar, T., Milagre, C., & Lima, J. (2009). *A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos - roteiro metodológico.* Lisboa: ANQ, I.P.

Gomes, M. C., & al. (2006a). *REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização.* Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Gomes, M. C., & al. (2006b). *REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário.* Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Gomes, M. C., & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades.* Lisboa: ANQ, I.P.

Guimarães, P. (2012). A educação e formação de adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação, 22*, pp. 69-84. Obtido em 21 de janeiro de 2016, de http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n22/n22a05.pdf

Guimarães, P., & Barros, R. (abril-junho de 2015). A Nova Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada? *Educ. Soc., 36*, pp. 391-406.

Imaginário, L. (1998). *Um Ensaio de Balanço de Competências em Portugal.* Lisboa: MTS/DGEFP/CIME.

Imaginário, L. (2001). *Balanço de Competências. Discursos e Práticas.* Lisboa: DGEFP.

Ireland, T. D. (2014a). Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. Em T. D. Ireland, & C. H. Spezia, *Educação de Adultos em Retrospectiva. 60 anos de CONFINTEA* (pp. 31-56). Brasília: UNESCO.

Ireland, T. D. (2014b). A agenda CONFINTEA: um trabalho em andamento. Em T. D. IRELAND (org), & C. H. SPEZIA (org), *Educação de adultos em retrospectiva. 60 anos de CONFINTEA* (pp. 57-75). Brasília: UNESCO.

Ireland, T. D., & Spezia, C. H. (2014). *Educação de adultos em retrospectiva. 60 anos de CONFINTEA.* Brasília: UNESCO Representação no Brasil MEC. Obtido em 06 de janeiro de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf

Ketele, J.-M. d., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados.* Lisboa: Instituto Piaget.

Knoll, J. H. (2014). A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. Em T. D. Ireland, & C. H. Spezia, *Educação de adultos em retrospetiva - 60 anos de CONFINTEA* (pp. 13-29). Brasília: UNESCO.

Leitão, J. (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante.* Lisboa: ANEFA.

Leitão, M. C. (2010). *Processos de aquisição de competências em contextos informais.* Dissertação de Mestrado em CIências da Educação, Instituto de Educação da Universidade Lisboa, Portugal.

Lima, F. (2012). *Os processos de RVCC e o desempenho no mercado de trabalho.* Estudo encomendado pela ANQEP, I.P. ao Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST, Portugal.

Martins, J. E. (2013). *Das Políticas às Práticas de Educação de Adultos: Lógicas de ação, sentidos e modos de apropriação localmente produzidos.* Tese de Doutoramento em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Mendonça, M. A., & Carneiro, M. A. (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa* (1.ª Edição ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Neves, P., & Guerra, R. (2015). *Teses em Ciências Sociais - Dicas Muito Práticas.* Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Nico, B., Nico, L. P., Ferreira, F., & Tobias, A. (2013). *Educação e formação de adultos no Alentejo. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, no período 2000-2005.* Évora: Edições Pedagogo, LDA.

OCDE. (2014). *Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC).* Obtido em 28 de janeiro de 2016, de OCDE: http://www.oecd.org/site/piaac/Brochure_PORT_Feb%202014.pdf

Peers, Robert (2001). *Adult Education*. Oxon: Routledge.

Pires, A. L. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro. *Diário da República n.º 206/2001 - I Série*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência

Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio. *Diário da República n.º 98/2008 - I Série*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência

Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho. *Diário da República n.º 141/2009 - I Série*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Portaria n.º 475/2010 de 8 de julho. *Diário da República, n.º 131/2010 - I Série*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência.

Portaria n.º 1100/2010 de 22 de outubro. *Diário da República n.º 206/2010 - I Série*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência.

Portaria n.º 199/2011 de 19 de maio. *Diário da República n.º 97/2011 - I Série*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência.

Portaria n.º 294/2012 de 28 de setembro. *Diário da República n.º 189/2012 - I Série*. Ministérios das Finanças, da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência.

Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março. *Diário da República n.º 62/2013 - I Série*. Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social.

Portaria n.º 203/2013 de 17 de junho. *Diário da República n.º 114/2013 - I Série*. Ministério da Economia e do Emprego.

Requejo Osorio, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos.* (I. ANDRADE, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.

Silvestre, C. A. (2013). *Educação e Formação de Adultos e Idosos. Uma Nova Oportunidade* (3.ª Edição Revista e Aumentada ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters* (Vol. 21). Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning; Springer. Obtido em 16 de janeiro de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233655e.pdf

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios* (5.ª ed.). Lisboa: PACTOR.

Távora, A., Vaz, H., & Coimbra, J. (2012). A(s) Crise(s) da Educação e Formação de Adultos em Portugal. *Saber & Educar, 17*, pp. 28-40. doi:http://dx.doi.org/10.17346/se.vol17.8

UNESCO. (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.* (P. Ozório, Trad.) Brasília: Unesco. Obtido em 9 de janeiro de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf

UNESCO. (2012). *UNESCO GUIDELINES for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning.* Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Obtido em 12 de janeiro de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf

UNESCO. (2014). *2.º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Repensando a alfabetização.* Brasília: UNESCO. Obtido em 11 de janeiro de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002307/230725por.pdf

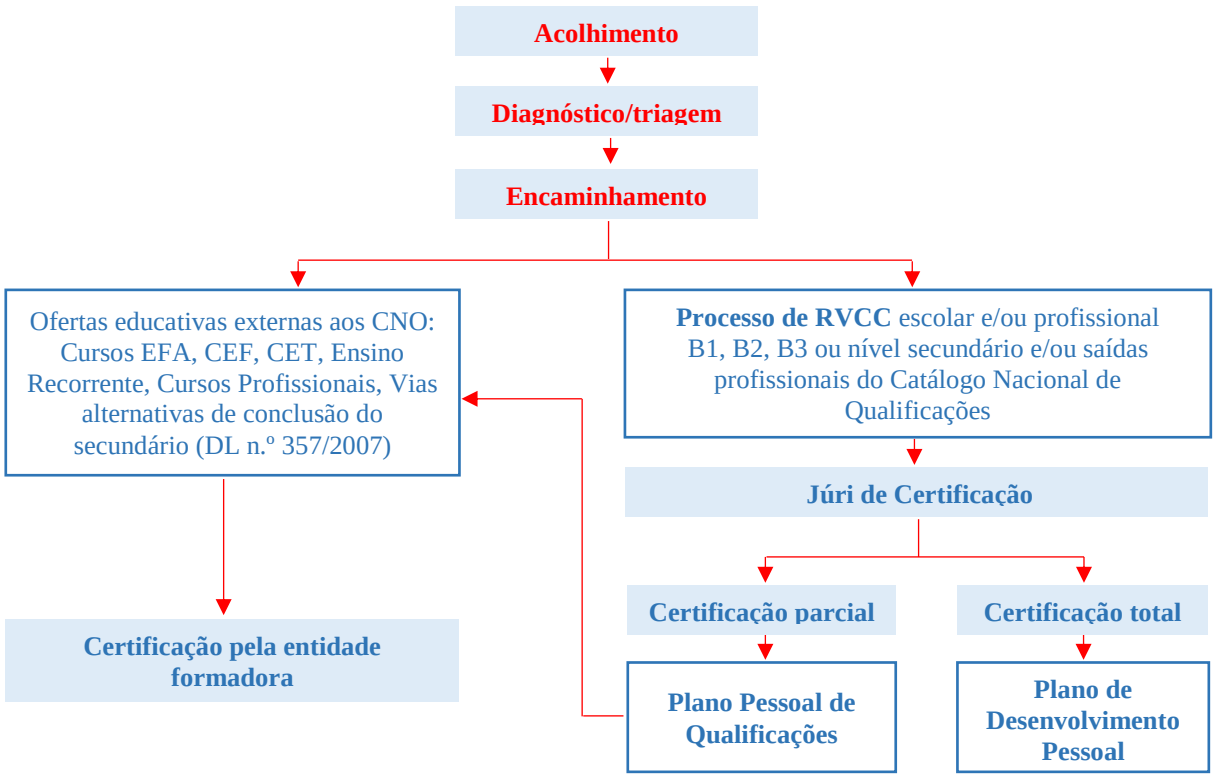
Vale, S. M., & Ferreira, C. A. (julho/setembro de 2015). Representações de Formadores sobre a Avaliação das Aprendizagens em Educação de Adultos. *Cadernos de Pesquisa*, *45*, pp. 528-544. Obtido de http://dx.doi.org/10.1590/1988053143210

Werquim, P. (2008). Recognition of Non-formal and Informal Learning in OECD Countries: a very good idea in jeopardy? Em OECD, *Lifelong Learning in Europe 3* (pp. 142-149). Obtido em 28 de janeiro de 2016, de OCDE: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41851819.pdf

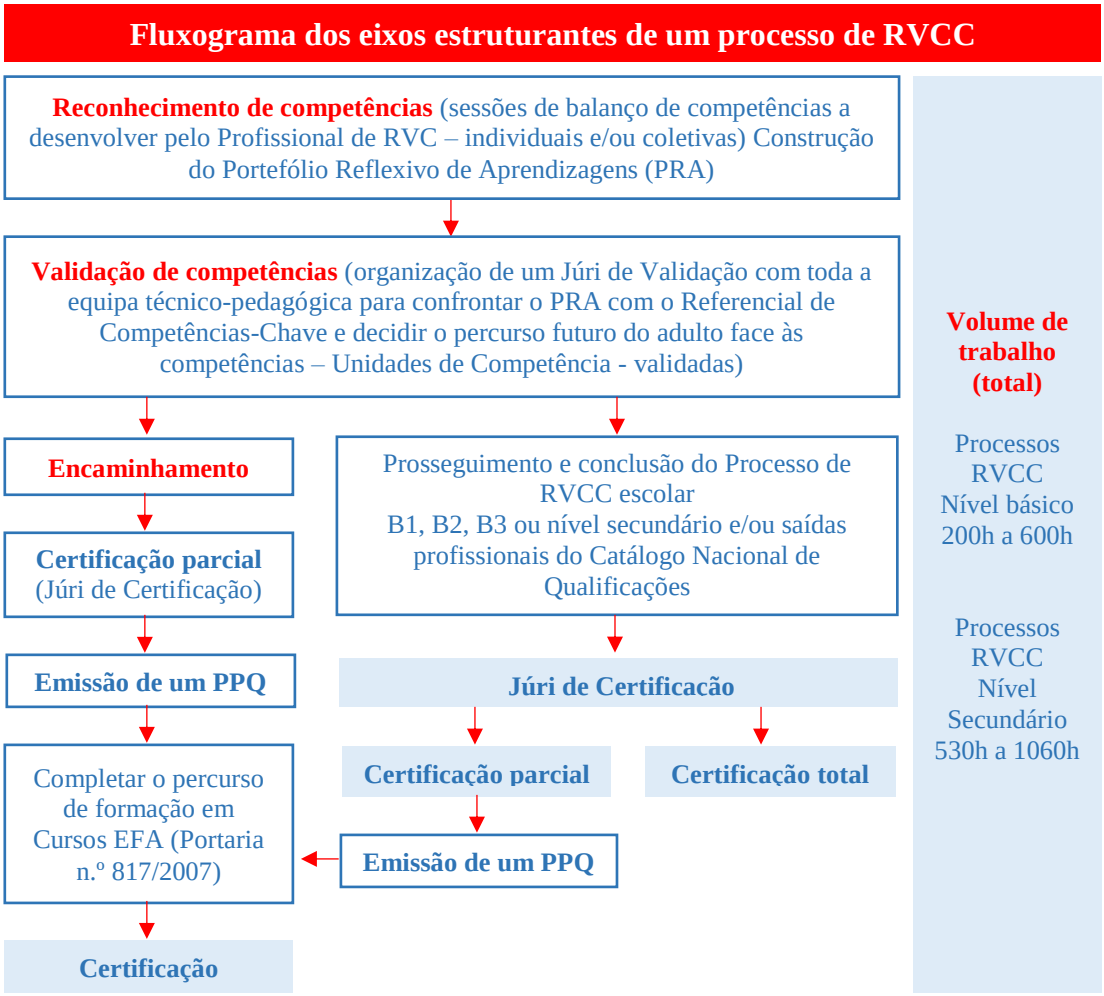
Yang, J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States.* Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Obtido em 11 de janeiro de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf

Anexos

Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades



Fonte: adaptado a partir do esquema apresentado na *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (Gomes & Simões, 2007, p. 20)



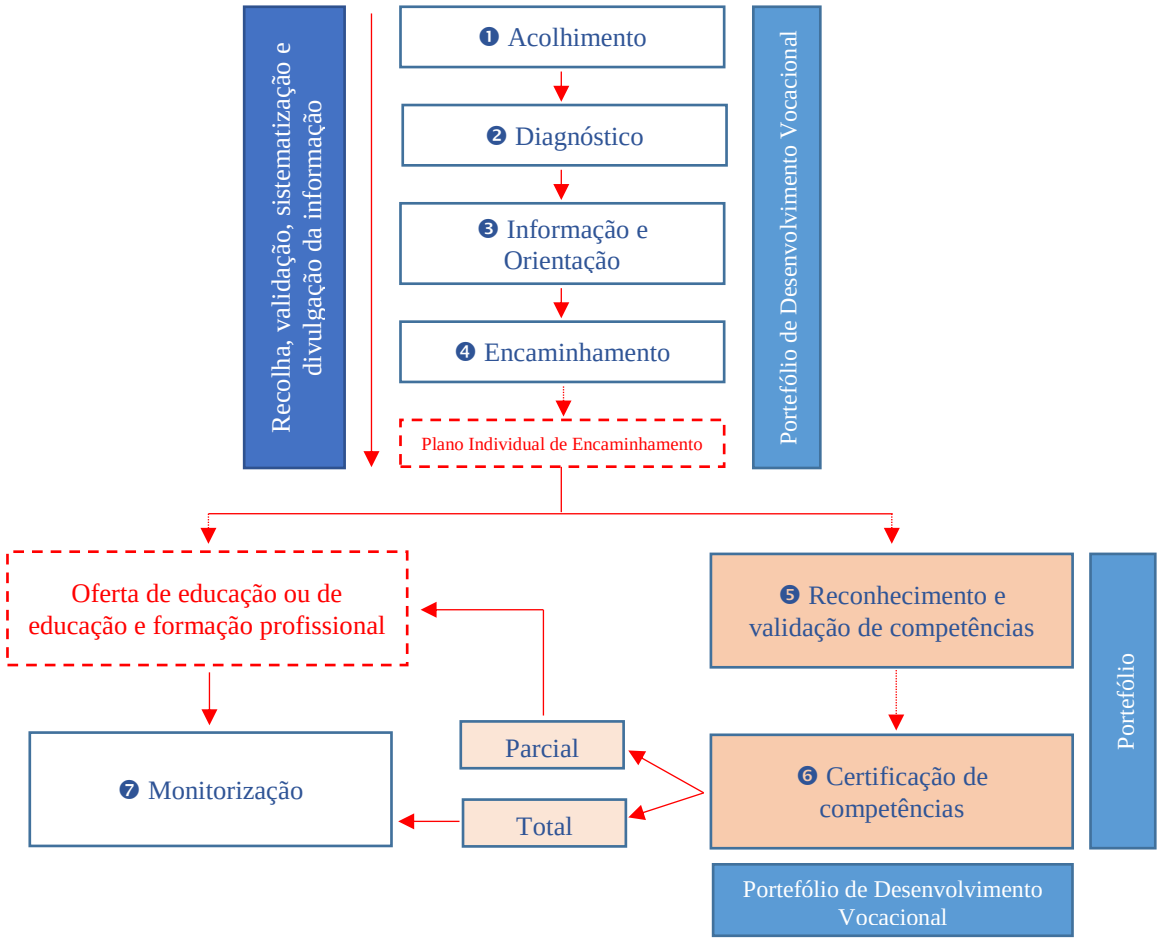
Fonte: adaptado a partir do esquema apresentado na *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (Gomes & Simões, 2007, p. 21)

Processo de Reconhecimento de Competências			
Metodologia			**Instrumentos**
	Fases	**Etapas**	
Balanço de Competências	❶Envolvimento Inicial/ exploração das expectativas e da situação individual ou autoavaliação inicial	❶Receção/acolhimento do candidato ❷Esclarecimentos para o devido entrosamento do candidato ❸Levantamento de expectativas pessoais	❶Portefólio Reflexivo de Aprendizagens ❷Documentos pessoais a incluir no portefólio
	❷Investigação/Exploração ou Autoavaliação intermédia	❹Levantamento da história de vida e reflexão sobre experiências significativas ❺Análise dos interesses e dos saberes adquiridos pelo candidato ao longo do seu percurso de vida	

Processo de Validação de Competências			
Metodologia			**Instrumentos**
	Fases	**Etapas**	
Balanço de Competências	❶Investigação/preparação para a validação/avaliação ou autoavaliação final	❶Confronto com o Referencial de Competências-Chave ❷Desenvolvimento do projeto pessoal do candidato ❸Negociação dos projetos de formação ❹Pedido de validação de competências	❶Portefólio Reflexivo de Aprendizagens ❷Referencial de Competências-Chave ❸Critérios de avaliação do portefólio reflexivo de aprendizagens que auxiliem quer a auto- quer a heteroavaliação ❹Grelhas de Validação das Áreas de Competência ❺Proposta de formação complementar

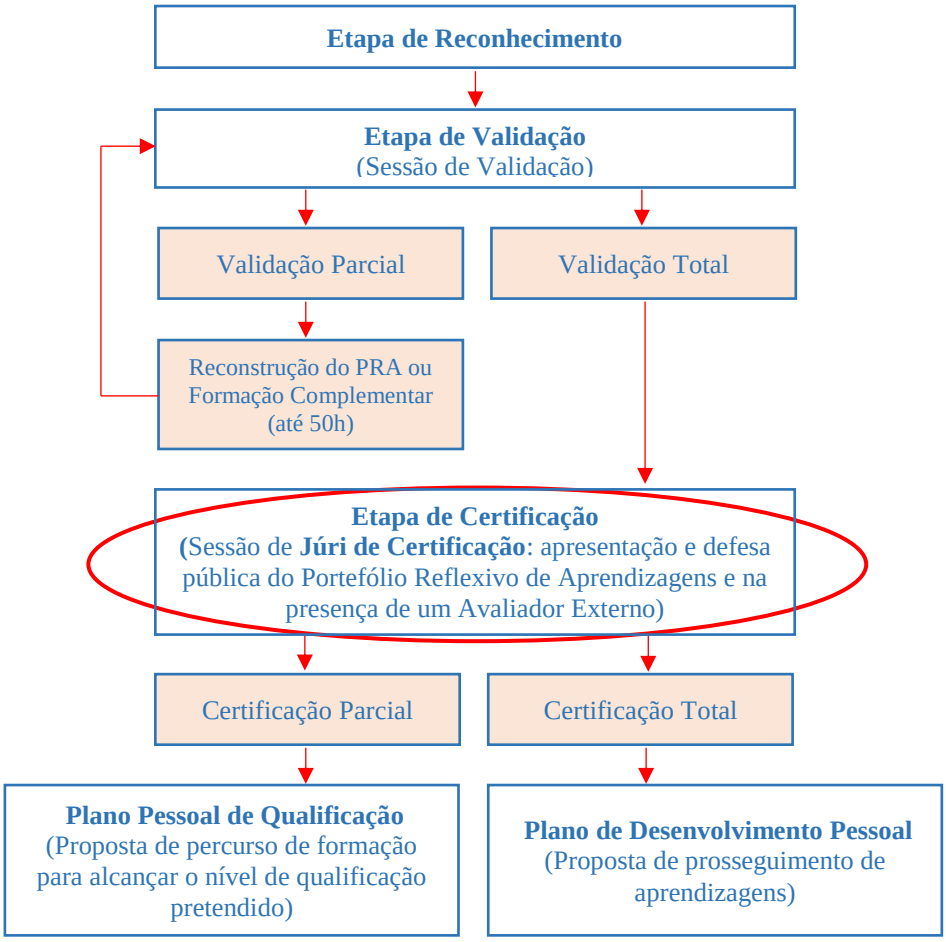
Fonte: *adaptado a partir do esquema apresentado no Guia Operacional do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário* (Gomes, et al., 2006a, pp. 44-5, 50)

Fluxograma das etapas de intervenção do Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

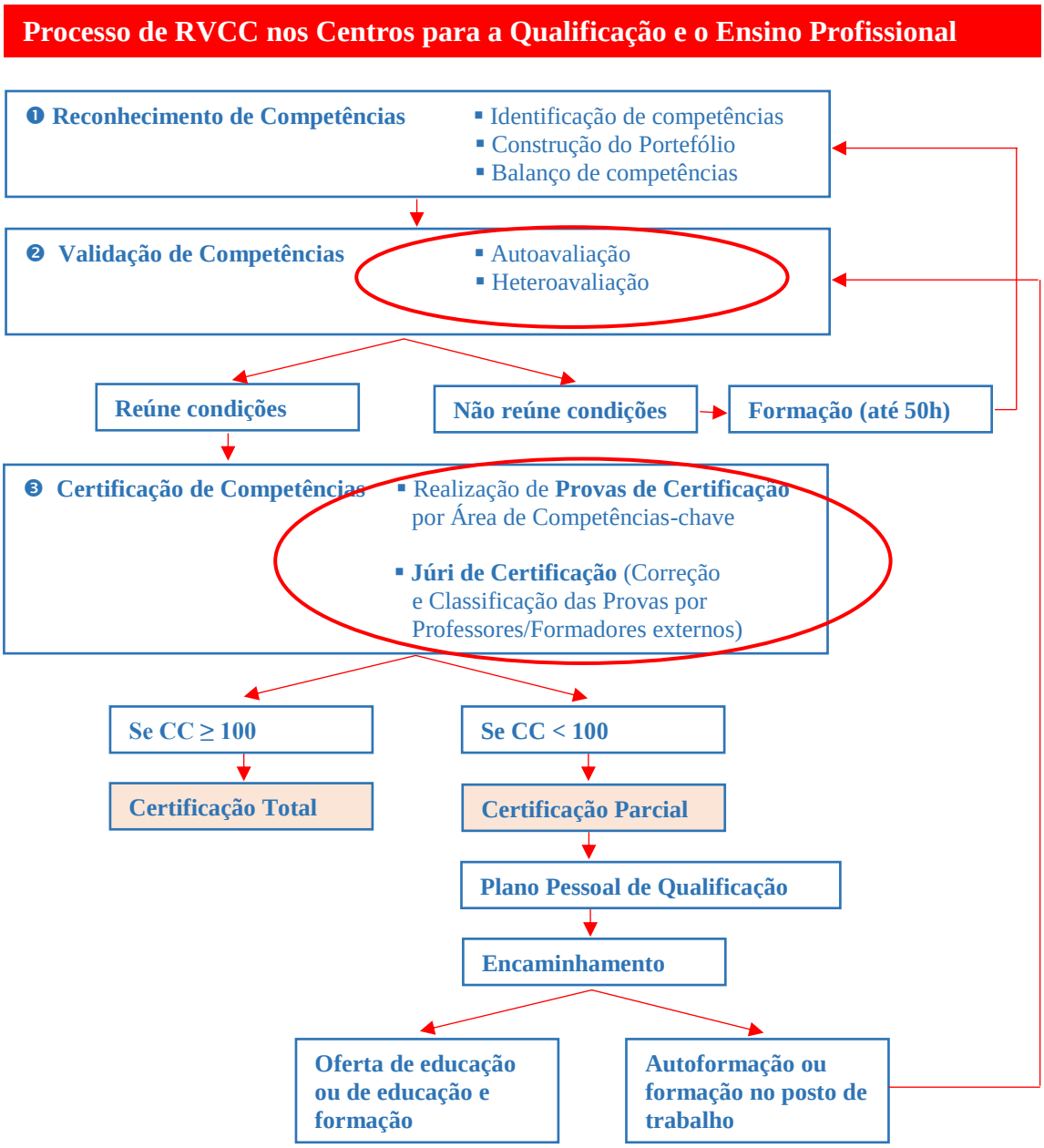


Fonte: adaptado a partir dos esquemas apresentados em *Orientação ao Longo da Vida nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional - Guia Metodológico* (ANQEP, 2014a, p. 17) e em *Guia de Referência para a Garantia da Qualidade nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional* (ANQEP, 2014d, p. 32)

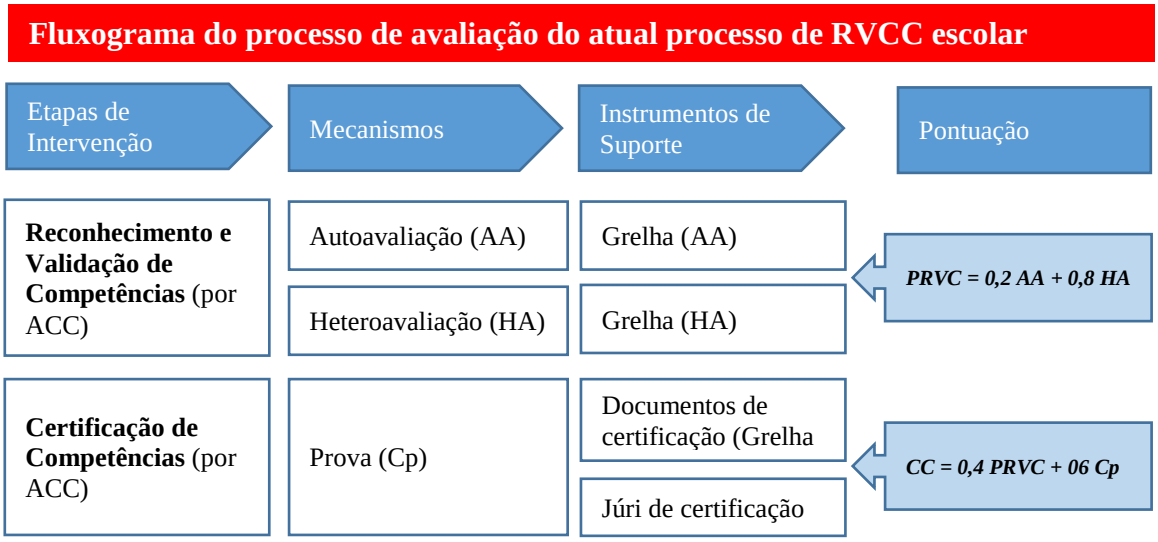
Processo de RVCC nos Centros Novas Oportunidades



Fonte: adaptado a partir do esquema apresentado em *A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos - roteiro metodológico* (Gaspar, Milagre, & Lima, 2009, p. 28)



Fonte: adaptado a partir do esquema apresentado em *Guia de Referência para a Garantia da Qualidade nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional* (ANQEP, 2014d, p. 33)



Fonte: Orientação Metodológica n.º 1/2014 (ANQEP, 2014b, p. 8)

Referencial de Competências-Chave de nível básico		As Provas de Certificação de Nível Básico			
		B1	B2	B3	Pontuação
		Unidades de Competência (UC)			
Áreas de Competências-Chave	**Linguagem e Comunicação (LC)** (prova escrita e oral)	**4 UC**	**4 UC**	**4 UC**	4 x 200
	Matemática para a Vida (MV) (prova escrita)	**4 UC**	**4 UC**	**4 UC**	4 x 200
	Tecnologias de Informação e Comunicação (prova prática, sendo a escrita facultativa)	**4 UC**	**4 UC**	**4 UC**	4 x 200
	Cidadania e Empregabilidade (prova escrita e oral)	**4 UC**	**4 UC**	**4 UC**	4 x 200

Fonte: adaptado a partir das informações constantes na *Orientação Metodológica n.º 4/2014* (ANQEP, 2014c)

Anexo VIII | Fluxograma da classificação da Prova de Certificação de nível secundário

Referencial de Competências-Chave de nível secundário		As Provas de Certificação de Nível Secundário			
		Núcleos Geradores (NG)		**Domínios de Referência (DR)**	**Pontuação**
Áreas de Competências-Chave	**Sociedade, Tecnologia e Ciência** (prova escrita, sendo a oral facultativa)	7 NG	Equipamentos e Sistemas Técnicos Ambiente e Sustentabilidade Saúde Gestão e Economia Tecnologias de Informação e Comunicação Urbanismo e Modalidade Saberes Fundamentais	4 DR por cada UC Contexto Privado Contexto Profissional Contexto Institucional Contexto Macroestrutural	7 x 4 x 200
	Cultura, Língua, Comunicação (prova escrita e oral)	7 NG			7 x 4 x 200
	Cidadania e Profissionalidade (prova escrita e oral)	8 NG	Direitos e Deveres Complexidade e Mudança Reflexividade e Pensamento Crítico Identidade e Alteridade Convicção e Firmeza Ética Abertura Moral Argumentação e Assertividade Programação		8 x 4 x 200

Fonte: adaptado a partir das informações constantes na *Orientação Metodológica n.º 4/2014* (ANQEP, 2014c)

SUBGUIÃO DE ENTREVISTA | COORDENADOR

Data: _____/_____/_____ Entrevista n.º _____
Função do Entrevistado: _____
Habilitações do Entrevistado: _____

Este guião é a base de trabalho da entrevista semiestruturada a aplicar no estudo de caso, a conduzir junto do CQEP, com o objetivo de comparar as etapas de intervenção e os mecanismos de avaliação presentes na Iniciativa Novas Oportunidades com os da atual política de educação e formação de adultos, de forma a compreender as metamorfoses da metodologia de balanço de competências e o rigor e a fiabilidade que a implementação da prova de certificação escrita e oral por área de competências-chave trouxe ao atual processo de RVCC escolar.

SG1/1. Para si, quais eram as mais-valias das etapas de intervenção e dos mecanismos de avaliação presentes no processo de RVCC durante a Iniciativa Novas Oportunidades? Justifique.

SG1/2. Para si, quais eram os aspetos menos positivos, caso considere que existam, dessas etapas e mecanismos? Justifique.

SG1/3. Comparativamente, considera que as atuais etapas de intervenção e os mecanismos de avaliação do processo de RVCC são mais assertivos e eficazes, e conferem mais fiabilidade ao processo de RVCC? Justifique.

SG1/4. O júri de certificação deixou de ser um momento de legitimação social do processo de RVCC e passou a ser um momento de caráter decisivo, com o peso avaliativo de 60%, para a certificação parcial ou total do candidato. Como encara esta transição e este novo procedimento? Justifique.

SG1/5. Qual é a sua opinião sobre o rumo que a educação e formação de adultos tem tomado ao longo desta última década?

SG1/6. De que forma é que perspetiva o rumo da educação e formação de adultos a partir de agora?

SUBGUIÃO DE ENTREVISTA | TÉCNICO(A) DE ORVC E/OU FORMADOR(A)

Data: _____/_____/_____ Entrevista n.º _____
Função do Entrevistado: _____
Habilitações do Entrevistado: _____

Este guião é a base de trabalho da entrevista semiestruturada a aplicar no estudo de caso, a conduzir junto do CQEP, com o objetivo de comparar as etapas de intervenção e os mecanismos de avaliação presentes na Iniciativa Novas Oportunidades com os da atual política de educação e formação de adultos, de forma a compreender as metamorfoses da metodologia de balanço de competências e o rigor e a fiabilidade que a implementação da prova de certificação escrita e oral por área de competências-chave trouxe ao atual processo de RVCC escolar.

SG2/1. Para si, quais eram as mais-valias das etapas de intervenção e dos mecanismos de avaliação presentes no processo de RVCC durante a Iniciativa Novas Oportunidades? Justifique.

SG2/2. Para si, quais eram os aspetos menos positivos, caso considere que existam, dessas etapas e mecanismos? Justifique.

SG2/3. Comparativamente, considera que as atuais etapas de intervenção e os mecanismos de avaliação do processo de RVCC são mais assertivos e eficazes, e conferem mais fiabilidade ao processo de RVCC? Justifique.

SG2/4. O júri de certificação deixou de ser um momento de legitimação social do processo de RVCC e passou a ser um momento de caráter decisivo, com o peso avaliativo de 60%, para a certificação parcial ou total do candidato. Como encara esta transição e este novo procedimento? Justifique.

SG2/5. Para si, o que representa a metodologia de balanço de competências na sua prática profissional diária?

SG2/6. Como define o balanço de competências?

SG2/7. Na sua opinião, houve um progresso ou um retrocesso no balanço de competências à luz da atual política educativa de educação de adultos? Justifique.

SG2/8. Na sua opinião, a prova de certificação constitui o grande ponto de viragem entre as últimas duas políticas educativas? Justifique.

SG2/9. Na sua opinião, é possível entender a prova de certificação escrita e oral à luz do balanço de competências? Justifique.

SG2/10. Na sua opinião, a implementação da prova de certificação escrita e oral procura formalizar um processo que se pretende ser de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens informais e não formais? Justifique.

SG2/11. Na sua opinião, a implementação da prova de certificação escrita e oral é uma tentativa da tutela aproximar o processo de RVCC da aprendizagem/ensino formal? Justifique.

SG2/12. Na sua opinião, a implementação da prova de certificação escrita e oral veio imprimir mais rigor ao processo de RVCC? Justifique.

SG2/13. Na sua opinião, a implementação da prova de certificação escrita e oral traz mais-valias enquanto mecanismo privilegiado (com o peso de 60%) de avaliação do processo de RVCC? Justifique e se sim, quais são essas mais-valias?

SG2/14. Na sua opinião e do ponto de vista conceptual, quais são os maiores constrangimentos na implementação da prova de certificação? Justifique.

a. A elaboração do enunciado escrito
b. A elaboração do enunciado oral
c. A exploração e adequação das competências do adulto, demonstradas à luz dos critérios de evidência presentes nos referenciais de competências-chave
d. A preparação dos adultos para a prova
e. A realização da prova por parte dos adultos
f. A correção da prova
g. A valoração da prova
h. Outros. Diga quais.

SG2/15. Se pudesse propor reformulações das etapas de intervenção, bem como dos mecanismos de avaliação no âmbito do processo de RVCC, quais seriam? Justifique.

SG2/16. Como projeta a evolução do balanço de competências? Justifique.

SG2/17. Qual é a sua opinião sobre o rumo que a educação e formação de adultos tem tomado ao longo desta última década?

SG2/18. De que forma é que perspetiva o rumo da educação e formação de adultos a partir de agora?