

Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de actividades profissionais na educação de adultos¹

Cármem Cavaco²

O texto foi elaborado a partir de um conjunto de informação recolhida em três Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). O trabalho realizado nos CRVCC consiste na avaliação de competências através da experiência de vida. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) é complexo e difícil tanto para os adultos como para os profissionais envolvidos, o que resulta, essencialmente, da tentativa de formalização e validação de adquiridos experienciais tendo por base referenciais que seguem uma lógica escolar. As questões que orientam a problematização e reflexão ao longo do texto são as seguintes: Que profissões emergem através do trabalho realizado nos CRVCC? A qualidade e equidade do processo dependem muito da orientação e do profissionalismo das equipas que trabalham nos Centros. O trabalho desenvolvido nos CRVCC contribuiu para a emergência de uma nova actividade profissional — o profissional de RVC, e para uma alteração profunda na actividade profissional dos formadores, quer em termos de funções desempenhadas, quer ao nível da atitude.

1. A complexidade e implicações de uma prática social em construção

O artigo incide na análise das práticas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais que tem lugar nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), nomeadamente, nos efeitos destas práticas na emergência de uma nova actividade, o profissional de RVC, e na alteração da actividade profissional do formador. A investigação que suporta este artigo enquadra-se num projecto de Doutoramento em Ciências da Educação — Formação de Adultos, cujo objectivo é compreender as lógicas da oferta formativa direccionada para adultos pouco escolarizados e perceber o impacto que esta formação tem nos

1 Contacto: carmen@fpce.ul.pt. Morada: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa.

2 Assistente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

seus projectos, em particular, e na sua vida, em geral. A análise que se apresenta é baseada num conjunto de dados empíricos recolhidos em três³ Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais realizados nos CRVCC em Portugal é uma prática social emergente, que ainda “está a ser inventada” (Jobert, 2005, p. 14) e sobre a qual pouco se sabe, tornando-se por isso imperativo um esforço de investigação a este nível. Esta prática social em construção baseia-se num conjunto de rupturas que implicam alterações em domínios muito diversificados, sendo de destacar a mudança na relação com o saber, na relação com a avaliação, e na relação com a educação/formação. O carácter recente destas práticas e o facto de se basearem em pressupostos que exigem um conjunto de rupturas nos nossos quadros de pensamento estão na base da complexidade e tensões sentidas pelos actores nelas directamente envolvidos.

Os CRVCC em estudo baseiam-se no pressuposto que há continuidade entre a aprendizagem e a experiência, os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, tornando-se por isso pertinente reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida, dando-lhes visibilidade social, através da certificação. Reconhece-se que aprendizagem resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca, sendo “um direito inalienável que cada um tem para sobreviver” (Gronemeyer, 1989, p. 81). Parte-se do pressuposto 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. Os adultos que aderem ao RVCC são encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, e essa experiência é percebida como o seu principal recurso para a realização do processo. Faz-se uma “leitura pela positiva”, em que se pretende identificar e valorizar aquilo que a pessoa aprendeu ao longo da vida. Neste processo de RVCC a educação é entendida como um processo contínuo no tempo e no espaço e uma “produção de si, por si”, em que o indivíduo “se utiliza a si próprio como recurso” (Charlot, 1997, cit in Canário, 2000, p. 133). Nos CRVCC em estudo as equipas reconhecem a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, e enquadram-se na “perspectiva da produção de saber que se situa nas antípodas da concepção cumulativa, molecular e transmissiva própria da forma escolar tradicional” (Canário, 2000, p. 133). Em sín-

3 O CRVCC da ESDIME, situado em Ferreira do Alentejo, o CRVCC da Fundação Alentejo situado em Évora e o CRVCC do Centro de Formação Profissional de Portalegre situado em Portalegre.

tese, as práticas realizadas nos CRVCC baseiam-se, essencialmente, em dois pressupostos: por um lado, defende-se que há processos de aprendizagem que ocorrem fora da escola, em resultado da acção e da experiência; por outro lado, considera-se que essas aprendizagens experienciais dão lugar a adquiridos que devem ser formalizados e reconhecidos socialmente, como forma de assegurar uma maior justiça social e um melhor aproveitamento dos recursos humanos. Estes pressupostos que se assumiram, progressivamente, nas últimas duas décadas como inquestionáveis (em virtude de mudanças sociais, económicas e científicas) têm profundas implicações na organização do dispositivo, nas metodologias, nos instrumentos e nas funções e postura dos actores envolvidos, e estão na base da complexidade e das tensões inerentes às práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais. É nesse sentido que Pineau (1997) salienta que “o reconhecimento de adquiridos baseia-se em duas ideias simples que colocam problemas complexos” (*in* Delory-Momberger, 2003, p. 69).

Baseado nos pressupostos anteriormente identificados, o trabalho realizado nos CRVCC tem por finalidade atribuir um valor social, através da certificação escolar, aos adquiridos experienciais dos adultos que aderem ao processo. Guy Jobert (2005, p. 12) coloca uma questão que está na base da complexidade do trabalho realizado nos CRVCC e que é a seguinte: “pode-se transformar um saber experiencial num saber ‘diplomante’”? A tentativa de identificar as competências a partir da experiência de vida dos adultos e de lhes atribuir um valor reconhecido socialmente, tendo por base um referencial de natureza académica, é um procedimento complexo tanto para as equipas dos CRVCC como para os adultos envolvidos. Os adquiridos experienciais surgem no decurso da acção e estão baseados em regras, conceitos e conhecimentos, mais ou menos explícitos, que nós temos sobre o mundo e que não têm correspondência directa com os saberes formalizados.

A tentativa de estabelecer uma ligação entre os adquiridos experienciais e as competências mencionadas no referencial é por isso uma missão extremamente complexa para as equipas dos CRVCC. As competências identificadas e analisadas ao longo do reconhecimento e validação resultam de um processo de (re)elaboração da experiência, ou seja, uma leitura da experiência de vida que depende de um conjunto de factores, entre os quais se destacam os seguintes: o envolvimento e motivação do adulto, a sua percepção e expectativas em relação ao processo, a sua capacidade de reflexão e de distanciamento face ao vivido, a sua capacidade de gerir emoções e a sua capacidade de expressão oral e escrita. O trabalho de (re)elaboração da experiência está também muito dependente do tempo disponi-

bilizado para esta tarefa, tempo que difere de pessoa para pessoa, das metodologias e instrumentos utilizados para esse efeito e da qualidade do acompanhamento realizado pelas equipas dos Centros. O trabalho de “demonstração da lógica da acção e da experiência supõe simplificação, deformação e imprecisões” (Mayen, 2005, p. 14), o que resulta da tentativa de ajustar a (re)elaboração e formalização da experiência, por parte dos adultos envolvidos, a formas académicas e científicas do saber. Nos Centros a (re)elaboração da experiência de vida tem por base um referencial de competências que reflecte a forma académica e científica da organização do conhecimento, seguindo uma lógica disciplinar, o que origina dificuldades acrescidas no trabalho das equipas. Atendendo a que a acção é orientada numa lógica de complexidade, em que se articulam os recursos disponíveis e considerados necessários, torna-se difícil, por vezes impossível, uma correspondência entre os saberes da acção e os saberes formalizados.

A especificidade do trabalho realizado no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências nos três CRVCC em estudo deixa-nos perceber o impacto desta nova prática social na emergência de actividades profissionais no domínio da educação de adultos. O trabalho desenvolvido nos CRVCC contribuiu para a emergência de uma nova actividade profissional — o profissional de RVC, e para uma alteração profunda na actividade profissional dos formadores, quer em termos de funções desempenhadas, quer ao nível da atitude. A análise do conteúdo funcional do profissional de RVC e do formador RVC é fundamental para, por um lado, compreender o processo de reconhecimento e validação de competências, e as suas especificidades enquanto processo de avaliação de competências com base no percurso de vida; por outro lado, perceber a interdependência entre a organização e funcionamento do dispositivo e as funções e competências evidenciadas pelas equipas de cada Centro. Por último, defende-se que a lógica de funcionamento dos Centros e a visibilidade social deste processo depende, essencialmente, do trabalho realizado pelas suas equipas, fazendo por isso sentido formalizar e reconhecer as especificidades das funções que assumem; o que é fundamental no processo de construção da sua profissionalização.

A reflexão acerca das funções e competências das equipas responsáveis pelo processo de RVCC surge como muito importante para fortalecer a lógica de funcionamento dos Centros e evitar a perversão das suas especificidades. A variabilidade dos contextos de trabalho influencia o perfil profissional dos intervenientes, as diferenças de organização e funcionamento do dispositivo nos 3 CRVCC repercutem-

se de uma forma notória nas funções e competências dos profissionais de RVC e dos formadores de RVC.

2. A emergência de uma actividade profissional – o profissional de RVC

O profissional de RVC é uma actividade que surgiu com o trabalho realizado nos CRVCC. O profissional de RVC tem um papel muito importante em todas as fases do processo e assume um conjunto diversificado de funções, entre as quais o acompanhamento do adulto; a realização do processo de reconhecimento e de validação. Durante o processo, o profissional de RVC realiza um conjunto de actividades:

- i) A inscrição do adulto no Centro, momento em que explicita as regras de funcionamento do CRVCC e a sua lógica;
- ii) Orienta o adulto na elaboração do dossier;
- iii) Orienta o adulto no preenchimento dos instrumentos de mediação;
- iv) Solicita e acompanha os trabalhos que o adulto tem de realizar no processo (p.e., leitura de um livro; trabalho sobre a sua comunidade);
- v) Identifica e confronta o adulto com algumas das suas competências;
- vi) Compara as competências do adulto com as do referencial de competências-chave;
- vii) Transmite as competências que identificou aos formadores;
- viii) Colabora na validação de competências com os formadores;
- ix) Colabora na identificação de medidas a propor ao adulto (inscrição júri de validação, inscrição em formação complementar, suspensão do processo);
- x) Participa no júri de validação, emitindo a sua apreciação sobre o processo realizado pelo adulto, a sua evolução, justificando as decisões da equipa;
- xi) Sugere e colabora na reformulação dos instrumentos de mediação, conjuntamente com os restantes elementos da equipa;
- xii) Colabora em acções de divulgação do Centro.

O profissional de RVC é responsável por uma grande diversidade de funções, porém, considera-se que a sua principal função é referente ao reconhecimento de competências dos adultos pouco escolarizados. No desempenho desta função os profissionais de RVC têm como objectivos inferir e estabelecer a ligação entre as competências do adulto e as competências do referencial; e motivar e envolver o adulto num processo de reflexão, auto-análise, auto-reconhecimento e auto-avaliação. Para além do reconhecimento estes profissionais também asseguram a validação de algumas competências e a concepção dos instrumentos de mediação e de inscrição. Os instrumentos de mediação são elementos fundamentais para garantir a eficácia do processo de reconhecimento e para garantir a motivação e implicação dos adultos, daí a importância da reformulação e concepção de novos instrumentos. A validação de competências é também uma das funções que o profissional de RVC assegura ao emitir, junto do formador de RVC, um parecer sobre as competências que o adulto evidenciou ao longo do processo. O acolhimento e inscrição do adulto no processo e a divulgação do Centro são também funções asseguradas pelos profissionais de RVC. Num dos Centros o acolhimento e a inscrição são uma função da exclusiva responsabilidade do profissional de RVC. Nesse Centro este é um momento de recolha de informação sobre o adulto, que permite fazer uma orientação para outras oportunidades formativas quando se percebe que o perfil apresentado pelo adulto não se adequa ao processo.

O profissional de RVC é quem estabelece uma relação mais próxima com os adultos ao longo do processo, isto porque, por um lado, o desenvolvimento dos instrumentos de mediação ocupa a maior parte das sessões do processo RVCC, por outro lado, o tema que abordam nas sessões de reconhecimento é, essencialmente, a experiência de vida dos adultos. Os profissionais de RVC promovem a rememoração da experiência de vida, o diálogo, a explicitação das actividades para cada função/tarefa, a escrita, o debate, a cooperação e as relações interpessoais entre os elementos do grupo. No exercício das suas funções o profissional de RVC assume várias posturas, entre as quais, a de animador, de educador e de acompanhador (*accompagnateur*), o que varia em função das situações e do que lhe é solicitado pelo adulto. Adota uma postura de animador quando gere de uma forma dinâmica as sessões de reconhecimento que se realizam em pequenos grupos, promovendo discussões e reflexões conjuntas e reforçando situações de entreajuda que surgem espontaneamente entre os adultos. Assume-se como educador quando explica o processo, dá informações sobre a organização do dossier e o preenchimento dos instrumentos de mediação e quando esclarece as dúvidas dos adultos ao longo do processo. Adota uma postura de acompanhador quando ao longo do reconheci-

mento ouve a narração do percurso de vida do adulto, motiva o adulto a reflectir sobre o passado, o presente e a perspectivar o seu futuro, e quando o ajuda no processo de tomada de consciência. Esta última postura é a mais significativa da actividade do profissional de RVC, e é a que melhor se enquadra nos pressupostos do próprio processo. Ao assumir uma postura de acompanhamento, o profissional de RVC está a ser “um facilitador, um passador (*un passeur*) [...], um emancipador” (Lhotellier, 2001, p. 196).

O profissional de RVC garante um acompanhamento personalizado e torna-se um aliado do adulto. O principal tema de conversa, reflexão e debate é o percurso de vida, os interesses e motivações do adulto. O acompanhamento por parte do profissional é fundamental em toda a fase de reconhecimento, é esta relação de ajuda personalizada que permite orientar o adulto no bom sentido, motivá-lo, aumentar a sua implicação, promover o auto-reconhecimento e a auto-estima. Seguindo a perspectiva de Guy Le Bouëdec (2001a, p. 24) “acompanhar é ir com alguém, ao lado de, ir em companhia”. O profissional de RVC faz um percurso com o adulto enquanto este fala e escreve sobre a sua vida, durante a organização do dossier pessoal, o adulto é o “actor principal”, o profissional de RVC apoia e ajuda mas não se coloca no lugar do adulto ou no centro da acção, “não dirige os acontecimentos” (Le Bouëdec, 2001a, p. 24).

Durante o acompanhamento do processo o profissional assume posições distintas, tomando como referência a tipologia apresentada por Robert Stahl (2001, p. 104), na maioria das vezes adopta um registo de escuta, ajuda o adulto a construir a narração do seu percurso de vida, questiona-o, e orienta a sua reflexão; por vezes, adopta um registo de análise, que é, essencialmente, notório quando diagnostica as competências do adulto, a partir da narração e do referencial; e também pode dizer-se que adopta um registo de influência, quando confronta o adulto com a análise que realizou, o que é fundamental para lhe promover a tomada de consciência. Os profissionais de RVC quando assumem um registo de influência utilizam-no, por norma, como estratégia para valorizar o adulto, para lhe transmitir confiança nas suas capacidades e para promover o auto-reconhecimento, o que é muito importante no caso dos adultos pouco escolarizados que realizam o processo nos Centros. Estes adultos sentem-se, na maioria das vezes, estigmatizados pela sua reduzida escolaridade, ignorando e desvalorizando as suas experiências, saberes e competências. Quando o adulto reconhece as suas próprias capacidades, percebe que tem recursos para influenciar o seu presente e o futuro. A adopção dos diferentes registos na situação de acompanhamento depende do adulto em processo, da

dinâmica que se gera ao longo das sessões e das competências do profissional. De qualquer modo, a atitude adoptada pelo profissional de RVC deve ser um factor de vigilância permanente por parte dele próprio e das equipas, porque “o acompanhamento não é neutro” (Le Bouëdec, 2001c, p. 104).

O profissional de RVC quando assume uma postura de acompanhamento manifesta uma atitude de valorização do outro, de escuta positiva e empática, como refere Hennezel e Montigny (*cit. in* Le Bouëdec, 2001b, p. 49) “entre as qualidades de bases de um bom acompanhante, eu insisto sobre a humildade, a autenticidade, a espontaneidade, a generosidade, a abertura de espírito, o respeito pela diferença, a escuta empática e a capacidade de suportar os silêncios”. A relação numa situação de acompanhamento é desconhecida para o adulto e construída pelo profissional, através do mecanismo de tentativa-erro, ao longo da sua experiência de trabalho. No discurso dos profissionais de RVC é notório que aprendem “através da prática, por ajustamentos sucessivos” (Le Bouëdec e Pasquier, 2001, p. 16), mas também valorizam bastante a formação contínua, considerando-a essencial para a sua evolução profissional. Os profissionais de RVC podem considerar-se “passadores” no sentido em que Christine Josso (2005, p. 119) refere, porque estão preocupados em saber para onde é que a pessoa quer ir e tentam perceber o tipo de ajuda que lhe podem prestar durante um certo período nessa caminhada. A emergência do profissional de RVC nos CRVCC dá lugar ao nascimento de uma actividade profissional, que para benefício de todos os que participam neste processo, deve ser definida e baseada num suporte legal. Importa clarificar e definir as funções e actividades deste novo profissional, as competências requeridas para o exercício da profissão, assim como, as regras éticas e deontológicas pelas quais se deve orientar.

3. Alteração da profissão formador – o formador de RVC

Os formadores integrados nas equipas dos CRVCC asseguram um conjunto de funções que dão lugar à mudança do conteúdo funcional da profissão do formador, tendo por referência as suas funções tradicionais, o que se pode verificar através das actividades que de seguida se enumeram. Os formadores nos CRVCC em estudo asseguram um conjunto de actividades ao longo das várias fases do processo, sendo de destacar as seguintes:

- i) Realizam a inscrição;
- ii) Colaboram na apresentação do referencial e ajudam a interpretá-lo junto dos adultos;

- iii) Colaboram no reconhecimento de competências, confrontando os adultos com exercícios de demonstração e/ou pedindo-lhes a interpretação de documentos que usam no dia a dia;
- iv) Analisam o conteúdo dos instrumentos de mediação e os trabalhos realizados por cada adulto na tentativa de inferir competências;
- v) Decidem com os profissionais de RVC a validação de competências de cada adulto;
- vi) Orientam e apoiam os profissionais de RVC no trabalho de reconhecimento das competências respeitantes à(s) sua(s) área(s) de formação;
- vii) Elaboram o plano formativo para os adultos que são encaminhados para formação complementar;
- viii) Operacionalizam a formação complementar;
- ix) Concebem materiais para operacionalizar a formação complementar, de modo a detectar as várias competências em função do referencial;
- x) Colaboram no júri de validação, emitindo a sua opinião sobre o processo do adulto e a sua evolução;
- xi) Colaboram com os restantes elementos da equipa na concepção e alteração dos instrumentos de mediação.

A maior parte dos formadores dos CRVCC em estudo tinham experiência formativa em contexto escolar o que, nalguns casos, os obrigou a repensar e reformular os seus modos de intervenção, isso é notório na seguinte afirmação de um dos formadores entrevistados: “tive que esquecer um pouco o que aprendi na escola [quando dava aulas]”. Esta situação enquadra-se naquilo a que Philippe Perrenoud (2000, p. 36) designa por “revolução didáctica”, considerando que a abordagem por competências exige um conjunto de alterações ao nível das funções e atitude dos formadores. As novas funções dos formadores de RVC exigem-lhe o desenvolvimento de outros saberes profissionais e competências.

Esta capacidade para “esquecer” e “desaprender” tal como refere Christine Josso (2005, p. 124) é fundamental para se operarem processos de mudança, todavia, o saber “esquecer” implica processos complexos, a nível cognitivo e emocional, que apenas ocorrem quando os actores estão envolvidos e motivados para defrontar novos desafios. As mudanças operadas na actividade profissional do formador

de RVC manifestam-se ao nível das funções e das atitudes. Um dos pressupostos inerentes à intervenção dos formadores de RVC inspira-se na teoria humanista defendida por Rogers, considerando que “todo o Homem possui recursos para se desenvolver, o papel do educador é de escutar de maneira empática, de o ajudar a elucidar através de reformulações, e isto num clima de aceitação incondicional (cit. in Le Bouëdec e Pasquier, 2001, p. 14). Este pressuposto é fundamental no processo de reconhecimento e validação de competências, porque o formador não tem por objectivo transmitir conteúdos aos adultos, mas sim identificar e valorizar as competências que eles manifestam, ajudando-os a progredir, tendo por base a sua experiência e os seus recursos. Como se pode depreender, o pressuposto anteriormente indicado tem implicações no papel do formador que se torna o “facilitador, suporta as aprendizagens, organiza as situações complexas, inventa os problemas e os desafios, propõe enigmas ou projectos” (Perrenoud, 2000, p. 37).

No exercício das suas funções os formadores do processo RVCC valorizam a experiência dos adultos; entendem a teoria/prática numa relação dialéctica; promovem o diálogo, a reflexão e debate de assuntos relacionados com a vida dos adultos e incentivam-nos a intervir; e estabelecem uma relação de aprendizagem com os adultos, ambos ensinam e aprendem, o que se enquadra também na perspectiva de educação problematizadora defendida por Paulo Freire (1972). Para assegurarem um desempenho adequado têm de desenvolver competências específicas, bastante distintas das que lhes eram solicitadas quando exerciam as suas funções como professores ou formadores, ao nível da formação profissional. As funções e competências anteriormente identificadas são sistematizadas tendo por base a actividade profissional dos formadores nos 3 Centros em estudo.

No entanto, há algumas especificidades do conteúdo funcional de Centro para Centro. Por exemplo, num dos Centros os formadores não têm, normalmente, contacto directo com os adultos, e neste caso a sua principal função é orientar e apoiar os profissionais de RVC na operacionalização das situações-problema. Tendo em conta as especificidades do conteúdo funcional em cada Centro, pode referir-se que as principais funções dos formadores, atendendo ao tempo que lhes dedicam, são: a validação das competências do adulto em processo RVCC; realização da formação complementar; interpretação, descodificação e sugestões de alteração do referencial de competências-chave; e reformulação/concepção de situações-problema. Ou seja, os formadores no processo de RVCC assumem, essencialmente, funções ligadas à avaliação de competências, distanciando-se assim da função tradicionalmente associada aos formadores — a transmissão de saberes. Esta altera-

ção da principal função associada, tradicionalmente, aos formadores é resultante da finalidade dos CRVCC e contribui para aumentar a já diversidade e mutabilidade de perfis profissionais dos formadores identificada por vários autores, e que é destacada na afirmação de Véronique Leclercq (2005, p. 110) “as missões da formação são constantemente redefinidas, e os contornos da profissão são vagos e de geometria variável”.

Os formadores do processo RVCC têm como principal objectivo avaliar as competências do adulto, como tal identificam e exploram, o mais exaustivamente possível, as competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida, estabelecendo as ligações com as competências do referencial. Estes formadores, contrariamente à situação da maior parte dos formadores noutras situações profissionais, não têm como principal objectivo transmitir saber, mas sim identificar e explorar competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida. A formação complementar tem uma carga horária muito reduzida, variando, normalmente, entre 4 a 12 horas por cada área-chave, e os adultos só a frequentam quando não lhe são detectadas algumas competências do referencial na fase do reconhecimento. A formação complementar incide no domínio do saber-fazer e é direccionada para a identificação e desenvolvimento de competências. O adulto é confrontado com situações-problema em que tem de mobilizar um conjunto de “recursos” para fazer face ao desafio, o formador orienta a resolução e, em simultâneo, explicita alguns elementos de carácter teórico, fundamentais para a concretização da tarefa. Os saberes transmitidos são apenas aqueles que se consideram recursos fundamentais para que o adulto possa desenvolver determinada competência. Ou seja, são entendidos como instrumentos “para pensar e agir”, como considera Philippe Perrenoud (2000, p. 21) e não como tendo finalidade em si mesmo, são os designados “saberes vivos” para o autor supracitado.

O treino é um elemento fundamental para o desenvolvimento de competências, e atendendo à reduzida duração da formação, pode colocar-se a questão: É possível desenvolver competências através da formação complementar do processo RVCC? A orientação do trabalho destes formadores é baseada nas seguintes questões: Como se pode fazer emergir as competências do adulto? Como se pode organizar a formação complementar, de modo a facilitar o desenvolvimento das competências que o adulto não evidenciou ao longo do processo?

Os formadores deparam-se com alguns desafios devido à complexidade da sua principal função, avaliar competências tendo por base o percurso de vida do adulto. Deste modo é essencial uma reflexão permanente, ao nível individual e em equipa,

sobre as técnicas e instrumentos utilizados para diagnosticar e avaliar competências e sobre a pertinência e adequação do referencial de competências-chave. Os instrumentos de avaliação de competências têm de fazer sentido para o adulto, facilitar a sua implicação e auto-avaliação e permitir a inferência e avaliação de competências. O referencial é o principal instrumento de trabalho das equipas dos CRVCC, e tanto os formadores como os profissionais de RVC consideram que algumas das competências enunciadas se baseiam em saberes disciplinares aos quais não é reconhecido uso social.

A reflexão sobre as fragilidades do referencial e a identificação de propostas de melhoria deste instrumento de trabalho, a apresentar à tutela, é uma condição necessária para melhorar o processo de RVCC. A atitude do formador é outro elemento que deve ser objecto de uma análise e reflexão permanente, uma vez que a sua principal função, a avaliação, coloca questões ao nível ético e deontológico, o que ainda é mais premente neste caso do CRVCC, em que a avaliação é suportada nas experiências de vida de cada adulto, pretendendo-se que seja formadora e mobilizadora.

Conclusão

Os pressupostos que orientam o trabalho nos CRVCC baseiam-se em duas ideias simples e que nas últimas décadas se tornaram progressivamente consensuais. O reconhecimento e validação de competências realizado nos CRVCC baseia-se, por um lado, na ideia de que há um processo formativo decorrente da experiência, e por outro lado, parte-se do princípio que é fundamental para a pessoa e para a sociedade a formalização e validação desses adquiridos experienciais. Ao longo deste artigo procurou-se evidenciar a complexidade inerente ao trabalho realizado nos CRVCC. Considera-se que as dificuldades e tensões sentidas pelas equipas resultam da tentativa de fazer emergir e analisar os adquiridos experienciais e de lhes atribuir um valor “diplomante”, o que exige uma análise baseada nos saberes escolares. Os adquiridos experienciais e as competências daí resultantes são construídos na acção, são menos codificados que os saberes escolares, são difíceis de captar porque estão disfarçados na acção e combinam saberes multidisciplinares. Os pressupostos e natureza dos elementos inerentes ao processo de RVCC têm um conjunto de implicações no modelo de organização e funcionamento dos Centros em estudo; assim como, nas funções e atitudes dos profissionais que aí trabalham.

As equipas que trabalham nos Centros têm um papel fundamental na gestão da complexidade, dos desafios e das tensões que se colocam ao longo de todo o processo de reconhecimento e validação de competências. A especificidade da missão dos CRVCC contribuiu para a emergência de uma nova actividade profissional, o profissional de RVC, e para uma mudança significativa na actividade do formador. Porém, também é necessário reforçar que estas alterações são apenas um dos efeitos visíveis das práticas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, que têm implicações a diversos níveis, nomeadamente, no estatuto social do saber, nos dispositivos de avaliação e nas práticas pedagógicas.

Atendendo ao carácter do processo de RVC e à dinâmica promovida pelos actores no terreno, pode considerar-se que os Centros são pequenas estruturas que trabalham como uma equipa de projecto, há uma missão para cumprir e todos os profissionais envolvidos têm o seu contributo a dar para a qualidade e eficácia do dispositivo. A validação de competências, a reformulação do dispositivo de RVCC, a concepção de instrumentos e a divulgação são áreas funcionais que se realizam, essencialmente, em equipa nos 3 Centros em estudo. O funcionamento em equipa justifica a semelhança entre as funções assumidas pelos profissionais de RVC e os formadores, há uma grande articulação e entrosamento entre os vários elementos da equipa, registando-se partilha de informação e apoio permanente. Os actores reconhecem a importância do trabalho em equipa e consideram-no imprescindível, tendo em conta a missão dos Centros, reconhecer e validar competências através de uma abordagem experiencial.

As dificuldades e tensões inerentes ao processo de reconhecimento e validação de competências repercutem-se nas funções e competências exigidas às equipas dos Centros. Através da análise das funções e competências dos profissionais RVC e dos formadores RVC é possível destacar alguns constrangimentos e dificuldades relacionadas com a sua actividade profissional:

- O trabalho dos profissionais de RVC e dos formadores é condicionado por uma tensão entre duas lógicas “avaliação humanista/avaliação instrumental”. Por um lado, as equipas dos Centros em estudo tentam seguir uma lógica de avaliação centrada no adulto, na auto-avaliação e no auto-reconhecimento, que permita despoletar um processo formativo; por outro lado, o poder político baseado numa lógica de avaliação instrumental exige o cumprimento de metas quantitativas relativas ao número de adultos certificados. Os Centros em estudo têm resistido, tanto quanto possível, à lógica de avaliação instrumental, o que se afigura cada vez mais difícil num contexto em que aumentam o número de CRVCC e a concor-

rência entre si. Esta situação é evidente no discurso de um profissional de RVC entrevistado “as metodologias nós tentamos sempre o melhor possível adaptá-las às pessoas, não podemos adaptá-la a cada pessoa, isso não conseguimos, temos metas para cumprir”.

- A decisão de encaminhar o adulto para outras ofertas ou deixá-lo avançar no processo com o objectivo de perceber melhor as suas competências é muito difícil de tomar por parte dos profissionais RVC e dos formadores. Esta situação gera o dilema “permitir a oportunidade/evitar o insucesso”. Os profissionais de RVC e os formadores de RVC tentam fazer a triagem dos adultos o mais cedo possível para evitar o insucesso no processo de RVCC, e é nesse sentido que tentam definir nas primeiras sessões quem está em condições de prosseguir o processo, e quem não está e deve ser encaminhado para outras ofertas. Por vezes deparam-se com situações difíceis de equacionar (p.e., quando não há ofertas alternativas ajustadas, ou quando a pessoa já experimentou as várias possibilidades existentes e teve insucessos repetidos).
- Os profissionais de RVC e os formadores de RVC deparam-se com a dificuldade em fazer perceber ao adulto a lógica do processo, o que é fundamental para o seu sucesso. O processo de RVCC é novo, os adultos não têm referências relativamente ao modelo que é distinto do modelo escolar, utilizam-se termos técnicos que não lhe são familiares e não consegue interiorizar (p.e competências, referencial, instrumentos de mediação, formação complementar, profissional de RVC). Os adultos vão percebendo a lógica por ajustamentos sucessivos ao longo do processo, mas alguns, possivelmente, nem a chegam a perceber. A novidade da situação e do vocabulário é mencionada por um dos adultos entrevistados “um vocabulário que eu desconhecia, mais uma novidade, coisas novas [...] fiz um género de redacção, cópia não, não sei precisar o termo...”.
- A concepção e reformulação dos instrumentos de mediação constitui uma das principais dificuldades nas equipas do processo RVCC, e gera um conjunto de dilemas difíceis de resolver, sendo de destacar, os seguintes: complexidade/facilidade (permitam identificar exaustiva e detalhadamente as competências/permitam um preenchimento acessível, por forma a promover a implicação e reflexão do adulto); rapidez/qualidade (permitam garantir a rapidez no preenchimento para tornar fácil o cumprimento das metas por parte dos CRVCC/permitam a garantia de qualidade, assegurando uma boa imagem e credibilidade do processo, dos profissionais envolvidos e do Centro); estabilidade/mudança (a estabilidade dos instrumentos é fundamental para garantir uma maior rentabilização do tempo

e dos recursos dos Centros/a mudança e adaptação permanente é fundamental para adequação dos instrumentos à especificidade dos percursos experienciais dos adulto e para rentabilizar a experiência acumulada das equipas dos Centros), a exaustividade/intimidade (permitam captar o melhor possível a globalidade da vida, mas evitando-se que a exaustividade na recolha dos elementos não despolette a exploração de aspectos referentes à intimidade do adulto).

- Quando o profissional de RVC tenta ajudar o adulto a ultrapassar situações delicadas (p.e., quando adulto se emociona perante o grupo, quando fala de problemas da sua vida num registo de confiança), nem sempre é fácil discernir os limites entre o profissional de RVC, o psicólogo e o amigo. Esta dificuldade é notória no discurso de um profissional de RVC entrevistado: “nós não nos podemos deixar envolver de mais, a nossa função não é sermos Psicólogos de ninguém, a nossa função é outra, portanto precisamos de ter bem definida a barreira até onde se pode ir com eles [...] mas não é muito fácil”.
- A indução das competências a partir do relato do adulto é uma tarefa extremamente difícil para as equipas dos CRVCC, aquilo que cada adulto diz é referente a um saber prático e contextual, e as competências do referencial seguem outra lógica, a dos saberes teóricos e baseados em conteúdos. Os profissionais de RVC e formadores de RVC têm de realizar um rigoroso trabalho de descodificação do referencial e conseguir colocar-se no lugar do adulto, o que não é fácil quando se trata de situações que desconhecem e sobre as quais não têm qualquer tipo de referência.
- A construção de situações-problema constitui uma dificuldade para os formadores de RVC, e dá lugar a uma tensão que se pode designar por complexidade/adequação. Torna-se difícil conceber situações-problema em que se possa, em simultâneo, identificar um conjunto diversificado de competências (complexidade) e que seja pertinente e adequada às especificidades do percurso de cada adulto (adequação). A aplicação das situações-problema, por parte dos profissionais de RVC, é uma tarefa difícil que exige uma articulação e acompanhamento dos formadores, o que nem sempre é possível assegurar quando os formadores trabalham a tempo parcial nos CRVCC.
- Na formação complementar os formadores deparam-se com o dilema “expor/reconhecer”. Ou optam por uma lógica de exposição de conteúdos para que o adulto adquira recursos e desenvolva as competências que não foram reconhecidas, ou optam por uma lógica de reconhecimento de competências, através

da resolução de situações-problema. Na formação complementar há um grande risco de perversão da lógica do processo de RVCC se o formador optar pela exposição de conhecimentos e pela demonstração de saberes.

Os formadores de RVC e os profissionais de RVC evidenciam reflexão consistente sobre o trabalho que desenvolvem, o que lhes permite ter também uma compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão, isso revela-se muito positivo para os Centros e para a sua evolução profissional. A capacidade de reflexão crítica dos vários elementos da equipa dos CRVCC é extremamente importante por várias razões: os Centros são muito recentes e precisam de consolidar as suas metodologias e instrumentos de trabalho; funcionam com base numa perspectiva de valorização das competências dos indivíduos, situando-se nas antípodas do modelo escolar, e neste caso a atitude crítica revela-se importante para evitar a perversão da perspectiva seguida nos CRVCC. Para além de um conjunto de conhecimentos que devem possuir, a atitude revela-se um elemento extremamente importante no desempenho das actividades profissionais, quer dos profissionais de RVC, quer dos formadores. No desempenho das suas funções estes actores deparam-se com um conjunto de questões que se situam ao nível da ética e da deontologia profissional e que devem ser objecto de discussão e reflexão individual e colectiva. Os CRVCC em estudo encontram-se numa fase em que é necessário consolidar a sua cultura organizacional, afirmando a pertinência e validade da sua intervenção, de forma a conseguir visibilidade, valorização e reconhecimento social. Para que isso se concretize é fundamental definir legalmente a profissão e a carreira dos profissionais de RVC e dos formadores que trabalham nos Centros, de modo a garantir a estabilização das equipas e a sua crescente mobilização neste projecto de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Bibliografia

- Canário, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social, *Revista de Educação*, 1, IX, 125-135
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Gronemeyer, M. (1989). Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage? *Education Permanente*, 100/101, 79-89.
- Jobert, G. (2005). Les difficiles questions adressées par la VAE à l'analyse du travail. In P. Rozario (Dir). *Vap & Entreprises. Enjeux Politiques et Systèmes de Reconnaissance des Apprentissages* (pp. 7-15). Paris: CNAM.

- Josso, C. (2005). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.
- Le Bouëdec, G. & Pasquier, L. (2001). Quand la vérité et le bonheur son l'horizon, l'accompagnement est le chemin. In G. Le Bouedec et al. (Org.). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 11-19). Paris: L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2001a). Les éclairages de l'étymologie et des usages anciens. In G. Le Bouedec et al., (Org.). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 23-24). Paris: L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2001b). L'accompagnement des mourants. In G. Le Bouedec et al., (Org.). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 45-50). Paris: L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2001c). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. In G. Le Bouedec et al., (Org.). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 129-181). Paris: L'Harmattan.
- Leclercq, V. (2005). La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base, *Education Permanente*, 164 (3), 105-118.
- Lhotellier, A. (2001). Note conjointe sur l'accompagnement. In G. Le Bouedec et al., (Org.). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 183-200). Paris: L'Harmattan.
- Mayen, P. (2005). "L'expérience, objet de l'activité dans les dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience", texto apresentado no Simpósio do Grupo de Trabalho RVAE/ADMÉE Europa, no Luxemburgo (policopiado).
- Perrenoud, F. (2000). L'école saisie par les compétences, in Bosman, C.; Gerard, F.; Roegiers, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Stahl, R. (2001). Un exemple de formation à l'accompagnement en formation. In G. Le Bouedec et al., (Org.). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 21-41). Paris: L'Harmattan.

Résumé

Ce texte est basé sur l'étude de 3 centres de reconnaissance, validation et certification des compétences (CRVCC) au Portugal. Celle-ci s'inscrit dans le cadre d'une étude plus vaste, relative à un projet de doctorat en sciences de l'éducation - formation des adultes. La réflexion et la problématisation sont orientées par les suivantes questions, à savoir : Quelles sont les activités professionnelles qui émergent du travail réalisé dans les CRVCC ? Quelles professions sont profondément modifiées dans le contexte du travail des CRVCC ? Les présupposés de la reconnaissance et validation des compétences ont des implications profondes sur les fonctions et l'attitude des acteurs concernés. La procédure de RVC est complexe et difficile, aussi bien pour l'adulte concerné que pour les équipes des centres.

Du travail développé dans les CRVCC est issue une nouvelle activité professionnelle – le professionnel de RVC, tandis que l'activité des formateurs a subi de profonds changements, aussi bien dans les fonctions exercées qu'au niveau de l'attitude.

Abstract

This paper was written based on information collected in three Recognition, Validation and Certification of Competences Centres (RVCCC). The work carried out at the RVCCC involves the assessment of competences obtained through life experiences. The recognition, validation and certification of competences (RVCC) is a complex and difficult task, both for the adults and the professionals involved, owing to a range of factors. The following questions provide the framework for the problems tackled and reflected on throughout the paper: What is the nature of the data associated with the recognition and validation and which make this process complex? What professions arise out of the work carried out by the RVCC? The quality and fairness of the process depends largely on the supervision and professionalism of the teams that work in the Centres.