

Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais: Reflexão sobre uma Experiência

Ana Paula Almeida¹

Resumo

A recente entrada em funcionamento dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), após encerramento dos Centros Novas Oportunidades (CNO), lançou novos desafios e impulsionou fortes dinâmicas territoriais na área da educação e formação de adultos.

O objetivo deste artigo é relatar uma experiência desenvolvida num CQEP, contextualizando o projeto, e refletir sobre o processo e os resultados alcançados.

O Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira lançou um projeto inovador em sede de candidatura que inclui várias parcerias de modo a responder às necessidades do território em que se insere, constituindo-se um verdadeiro trabalho em rede. Uma destas parcerias concretizou-se no desenvolvimento de Processos de RVCC Profissional para obtenção de qualificação de Operador de Jardinagem e Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes.

Estes processos permitiram a certificação profissional de 12 adultos. Em termos pessoais, verificaram-se ganhos a nível da autoestima, motivação para novas aprendizagens e autoconfiança. No entanto, estes processos não tiveram impactos na situação profissional dos adultos.

Palavras-chave: Centro para a Qualificação e Ensino Profissional; reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais; parcerias; adultos

1 Centro para a Qualificação e Ensino Profissional do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira/ Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal.
Email: aprsalmeida@gmail.com

The Processes of Recognition, Validation and Certification of Professional Competences: Reflections on an Experience

Abstract

The recent entry into force of the Centres for Qualification and Vocational Education, after the closure of the New Opportunities Centres, launched new challenges and boosted strong territorial dynamics in the area of adult education and training.

The aim of this paper is to report an experience developed in a CQEP, contextualizing the project, and reflect on the process and the achieved results. The Henriques Nogueira School Group launched an innovative project that includes several partnerships in order to meet the needs of the territory in which it operates, thus becoming a true networking. One of these partnerships materialized in the development of RVCC Professional processes for obtaining qualification in Gardening Operator and Gardening and Green Spaces Technician.

These cases enabled the professional certification of 12 adults. Personally, there were gains in their self-esteem, motivation to new learning and self-confidence. However, these processes had no impact on the employment status of these adults.

Keywords: Centre for Training and Professional Education; recognition, validation and certification of professionals; partnerships; adults

Los Procesos de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias Profesionales: Reflexiones sobre una Experiencia

Resumen

La reciente entrada en funcionamiento de los Centros de Capacitación y Profesional, después del cierre de los Centros de nuevas oportunidades, lanzó nuevos retos e impulsó fuertes dinámicas territoriales en el ámbito de la educación y formación de adultos.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer una experiencia desarrollada en CQEP, contextualizar el proyecto, y hacer frente a los resultados.

El Agrupamiento de Escuelas Henriques Nogueira lanzó una innovadora aplicación que incluye una serie de asociaciones con el fin de satisfacer las necesidades del territorio en el que opera, convirtiéndose en un verdadero trabajo en red. Una de estas asociaciones se materializó en el desarrollo de procesos para la obtención de RVCC profesionales de jardinería y jardinería cualificación técnica y verde del operador espacios.

Estos asuntos permitieron la certificación profesional de 12 adultos. En lo personal, hubo ganancias en la autoestima, la motivación para el aprendizaje y la nueva confianza en sí mismo. Sin embargo, estos procesos no tuvieron impacto en la situación laboral de los adultos.

Palabras clave: Centro de Formación y Educación Profesional; reconocimiento, validación y certificación de profesionales; asociaciones; adultos

Nota introdutória

Este artigo inscreve-se na temática da educação de adultos, no âmbito mais restrito do reconhecimento de competências adquiridas por via formal, não formal e informal. O ponto de partida é o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (RVCC Pro) para as qualificações de Operador de Jardinagem (nível II) e de Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes (nível IV). Os Processos de RVCC Pro destinam-se em particular a ativos que não complementaram ou não frequentaram percursos de qualificação e formação, mas que adquiriram saberes e desenvolveram competências numa determinada área profissional. O reconhecimento de competências adquiridas em contextos não formais e informais é considerado de grande relevância para a melhoria da produtividade e competitividade da economia nacional (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, 2008; Simões & Silva, 2008), visando:

contribuir para o aumento dos níveis de qualificação dos adultos através da valorização das competências profissionais adquiridas ao longo da vida nos diversos contextos, bem como proporcionar uma nova oportunidade de formação para aqueles que não complementaram ou abandonaram precocemente a formação nos sistemas de educação formal. O impacto destes processos de RVCC é igualmente promotor de práticas de aprendizagem ao longo da vida, de responsabilidade e de valorização social do conhecimento técnico e científico e da cultura. (Orientação metodológica nº 2/2014, p. 1-2).

Por outro lado, a Portaria nº 135-A/2013 que regulamenta a criação e funcionamento dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) prevê parcerias no âmbito dos processos de RVCC Pro com o objetivo de reforçar as sinergias, a complementaridade e a qualidade das respostas junto das populações e do mercado de emprego. Como tal, importa equacionar o papel que o desenvolvimento destes

processos poderá ter em termos de dinâmicas territoriais, a nível dos adultos e das instituições envolvidas. O artigo estrutura-se em quatro pontos: i) numa primeira parte, apresentam-se sumariamente algumas perspetivas atuais sobre educação de adultos; ii) numa segunda parte, descreve-se o projeto de parceria entre o CQEP do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira e a Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal que deu origem aos referidos processos de RVCC; iii) num terceiro ponto, relatam-se os processos de RVCC Pro desenvolvidos; iv) numa última parte, discutem-se as potencialidades destes processos e o seu papel na realidade socioeducativa atual.

Tal como o título indica, trata-se aqui de uma reflexão sobre uma experiência apenas, que não se inscreve no âmbito de nenhuma investigação. Estamos perante um possível estudo de caso, que poderá levantar interrogações e então despertar uma investigação.

A educação e formação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida: perspetivas atuais

A educação e formação de adultos tem sido um campo bastante dinâmico, o que se tem traduzido não só em debates científicos e políticos sobre os seus objetivos e modalidades formativas, como também em ações diversificadas de âmbito local, nacional e internacional. Não se pretendendo abordar aqui a história da educação e formação de adultos, considera-se conveniente elencar algumas reflexões sobre o tema, contextualizando a experiência retratada neste artigo.

A educação e formação de adultos foi dominada ao longo do século XX por três modelos: o modelo recetivo alfabetizador, o modelo dialógico social e o modelo económico produtivo. Canário (2000), por sua vez, refere uma primeira fase de extensão da oferta destinada às crianças, uma segunda fase marcada pela procura de especificidade do adulto e uma terceira fase em que se constroem “*corpus* teóricos unificados que possam ser válidos para a diversidade de processos educativos, vividos numa diversidade de contextos, por uma diversidade de públicos” (p. 24). Vários são os autores (Legendre, 2001; Norbeck, 1979; Simões, 1994; Solar & Denis, 2001) que reconhecem a especificidade da aprendizagem na vida adulta, sendo hoje consensual que a educação e formação de adultos não pode ser uma simples cópia da educação de jovens e do seu modelo escolar. Tal como defende Fernández (2005), é necessário uma interação entre os vários modelos para que a educação de adultos corresponda às expectativas da sociedade. Segundo Cavaco (2002), atualmente, a aprendizagem é vista como

ocorrendo num conjunto de três modalidades: educação formal, educação não formal e educação informal, sendo que estas se complementam para responder às necessidades dos indivíduos. Tal como refere Cavaco (2009), neste contexto, a formação experiencial ganha cada vez mais relevo, sendo que se assiste a uma revalorização da experiência, a uma definição dos sistemas educativos pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade e ao surgimento de uma conceção de aprendizagem larga, multiforme e permanente de socialização.

Aníbal (2013) afirma que nas duas últimas conferências da UNESCO (1997 e 2009),

é possível identificar uma mudança de paradigma concretizada na progressiva valorização da *aprendizagem ao longo da vida* em detrimento da *educação de adultos*, deixando esta última de ser encarada apenas como subsistema educacional, mas passando a ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida. A tónica passa a ser de educação à aprendizagem. (p. 4)

A expressão aprendizagem ao longo da vida surgiu nos anos 60 e desde então tem ganho relevância a vários níveis. Segundo Ribas (2004),

a Educação ao Longo da Vida passou de conceito visionário e humanista do relatório Faure, a parte integrante das políticas nacionais e internacionais, sendo um dos seus grandes desafios o ensinar melhor a um maior número de indivíduos e numa maior diversidade de contextos. (p. 22)

Tal como afirma Azevedo (2007, p. 7), é hoje considerada essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social, do emprego e da realização pessoal. Por isso, “tem sido talvez, no plano europeu, o paradigma que, no campo das políticas de educação, mais capacidade mobilizadora tem gerado junto dos governos, instituições sociais nacionais e locais, poderes locais e associações e cidadãos”. Como referem Távora e Vaz (2012), é, no entanto, importante perceber as diferenças entre o discurso político e o discurso académico-científico nesta área: o primeiro salienta a aprendizagem ao longo da vida numa lógica de adaptabilidade dos indivíduos ao mundo do trabalho e com vista ao crescimento económico; o segundo, numa perspetiva mais vasta de educação de adultos, em que a formação é concebida como um processo que se funde com a própria vida dos adultos.

Segundo Cordeiro (2007), as perspetivas atuais de aprendizagem ao longo da vida em que se cruzam diversos domínios de aprendizagem, tanto formal como informal em diferentes estádios da vida, tornam central a questão da identificação, avaliação e reconhecimento de competências, com vista à integração das mesmas numa estraté-

gia aberta de reprodução e de renovação de saberes. Como refere Aníbal (2013), em termos europeus tem sido conferido cada vez mais relevo aos sistemas de validação de competências adquiridas através de processos não formais e informais de aprendizagem. Estes sistemas podem ser vistos numa perspetiva neoliberal, que privilegia a dimensão económica das políticas de educação dos adultos, mas também numa perspetiva humanista e emancipatória com uma valorização de tempos e espaços de vida e de aprendizagem até então considerados menores face à instituição escolar. Aliás, ainda segundo Aníbal (2013, p.14), “a validação de experiências de aprendizagem não-formal e informal nos Estados Membros da União Europeia continua, pois, a ser encarada como fundamental para se atingir um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, objetivo da União Europeia na Estratégia Europa 2020”.

A parceria entre o CQEP do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira e a Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal

O CQEP do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira iniciou a sua atividade em 2013, abrangendo os municípios de Torres Vedras e Sobral de Monte Agraço, nos quais os setores mais expressivos são a agricultura, a indústria, o comércio e os serviços. O projeto surgiu no seguimento da existência de um Centro Novas Oportunidades então extinto, sendo liderado pela anterior coordenadora do referido CNO.

A parceria com a Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal (EPAFBL) fez desde o início parte do Plano Estratégico de Intervenção apresentado na candidatura para autorização de funcionamento do CQEP. “Parcerias fortes e motivadas” eram referidas neste documento como pilares do trabalho a desenvolver. Nas ações a desenvolver consta a implementação de RVCC Pro em saídas relevantes ativando, entre outros, o protocolo estabelecido com a Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal. O referido protocolo visava a afetação à equipa do CQEP de um Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências e quatro formadores de RVCC Pro; a implementação de processos de RVCC Pro nas áreas de Operador de Máquinas Agrícolas, Operador de Jardinagem e Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes; a disponibilização de espaços e equipamentos; o encaminhamento de jovens e/ou adultos para as suas ofertas.

Em 2015, foi necessário elaborar um novo Plano Estratégico de Intervenção pelo CQEP, em que se referia novamente a parceria com a EPAFBL no mesmo âmbito de atuação. Esta parceria consta nesse documento na listagem de parcerias mais relevantes na área específica do RVCC Pro.

Este projeto integrou, assim, desde logo a ideia defendida por Rafael (2007),

parcerias locais de cooperação onde todos os actores sociais (instituições educativas/formativas, empresas, autarquias, instituições de solidariedade social, instituições culturais, recreativas e desportivas, forças policiais, etc.) trabalham e se articulam em torno de um objetivo comum, com vista a flexibilizar actuações, aproveitando sinergias e recursos, ultrapassando limitações próprias. (p. 44)

O facto de as parcerias serem integradas no projeto inicial e serem até definidoras da própria identidade e áreas de atuação do CQEP tornaram-nas mais fortes. As atividades envolvidas nas parcerias iniciaram-se simultaneamente com a entrada em funcionamento do CQEP, o que fez com que não fossem algo externo ao Centro ou diminuto no seu quotidiano. As parcerias deram significado ao CQEP e contribuíram muito para a sua dinâmica, tendo em conta que sem elas a valência, neste caso do RVCC Pro na área da jardinagem e floricultura, não poderia existir.

O desenvolvimento de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais para a qualificação de Operador de Jardinagem e Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes

O desenvolvimento de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais para a qualificação de Operador de Jardinagem e Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes iniciou-se com um levantamento de potenciais candidatos. Olhando para a realidade do concelho de Torres Vedras e tendo em conta o contexto em que o projeto iria ser implementado, considerou-se que seria benéfico englobar, numa primeira fase, adultos da mesma entidade empregadora. Identificou-se, assim, a Câmara Municipal de Torres Vedras como primeira entidade a contactar. A opção de uma só entidade prendeu-se com o perfil sociocultural dos profissionais em questão, com as condicionantes dos adultos e com as condições em que esta parceria seria desenvolvida. De facto, tal como afirma Cavaco (2013), as práticas de educação de adultos atualmente não favorecem a participação de adultos pouco escolarizados. A hegemonia do desenvolvimento económico e o foco na responsabilidade individual exigem do público adulto uma gestão de si quando este não interiorizou essa necessidade e raramente tem meios para aceder à informação necessária. Como tal, considerou-se que competia às entidades dar o primeiro passo para estes adultos integrarem o processo de RVCC Pro.

Considerou-se importante existir uma participação ativa da entidade empregadora no processo e iniciar uma dinâmica de interação entre todos os envolvidos. Como tal, foi feita uma primeira reunião com as responsáveis pelo setor de Jardinagem da Câmara Municipal de Torres Vedras para explicar sumariamente o Processo de RVCC, estabelecer a forma de participação da entidade e solicitar um primeiro levantamento do público-alvo. Nos contactos iniciais, a entidade empregadora mostrou-se, desde logo, aberta a uma colaboração. Foi, no entanto, importante neste momento inicial explicar os objetivos do processo, centrando os seus benefícios nos candidatos e no contexto profissional, visto tratar-se de um RVCC Pro. Por outro lado, estabeleceu-se, desde aí, o que se esperava da entidade empregadora. Este primeiro contacto também foi importante para se conhecer um pouco o perfil dos potenciais candidatos não só em termos de escolaridade como também em termos de perfil social e pessoal. De facto, as entidades empregadoras, e neste caso, as chefias intermédias, que trabalham diariamente com os adultos, são interlocutores privilegiados, detentoras de informações essenciais para que, neste caso, se tivesse organizado um processo adequado aos candidatos.

Posteriormente, foi feita uma apresentação aos possíveis candidatos nas instalações do Setor de Jardinagem da Câmara Municipal de Torres Vedras. Foram entregues fichas de inscrição para os interessados. As responsáveis do Município ajudaram os adultos a preencher as fichas, recolheram-nas e fizeram-nas chegar até ao CQEP. Ressalve-se, no entanto, que a adesão ao Processo de RVCC foi feita de forma completamente livre pelos adultos, não havendo nenhum tipo de pressão por parte da entidade empregadora. Os adultos que optaram por se inscrever no CQEP passaram por uma primeira fase de acolhimento; seguindo-se uma fase de diagnóstico com uma análise do seu perfil, ponderação das suas motivações, necessidades e expectativas, culminando num projeto individual de qualificação e no encaminhamento, neste caso, para um processo de RVCC Pro.

Formou-se, assim, um grupo de onze adultos para a qualificação de nível II de Operador de Jardinagem e de dois adultos para a qualificação de nível IV de Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes, com início em janeiro de 2015. O grupo era composto por adultos de idades muito diversas que iam desde os 23 anos até aos 61, com laços diversos também com a entidade empregadora (contrato a prazo, contrato de emprego inserção, contrato sem termo, estágio profissional). Em termos de sexo dos participantes, o grupo era constituído por 11 homens e duas mulheres. A nível profissional as funções desempenhadas também eram variadas: chefes de equipa, chefe de setor, operador. Apenas um candidato optou por não completar o processo, tendo desistido numa fase bastante inicial do mesmo.

O grupo foi acompanhado por uma Técnica de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC) da entidade parceira e formadores também eles da entidade parceira, sob supervisão da coordenadora do CQEP. A TORVC é o responsável pela etapa de acolhimento, diagnóstico, informação e orientação, encaminhamento e pelo desenrolar do processo de RVCC. Estas funções implicam a inserção de todos os dados dos candidatos e do seu percurso no CQEP nas plataformas do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa (SIGO) e de RVCC Profissional; um trabalho de informação sobre ofertas de educação e formação e sobre o mercado de emprego; sessões de divulgação e informação junto do público em geral sobre os CQEP; enquadrar os adultos no processo de RVCC, explicando metodologias e instrumentos; apoiar os adultos na construção do seu portefólio; apoiar os formadores e os adultos na aplicação de outros instrumentos de avaliação; e identificar necessidades de formação dos adultos (Portaria nº 135-A/2013). A TORVC em questão tinha já experiência de trabalho num Centro Novas Oportunidades como Técnica de Acolhimento, Orientação e Encaminhamento, para além de ter desenvolvido trabalho académico na área da anterior Iniciativa Novas Oportunidades. Esse aspeto foi importante, visto que, é fundamental que exista uma perceção e um entendimento muito claro do que é um processo de RVCC e dos princípios que lhe estão subjacentes para que se desenvolva um trabalho adequado. Para além disso, neste caso, a TORVC funcionou como elemento orientador do próprio trabalho dos formadores que pertenciam à entidade parceira e não tinham experiência anterior nesta área.

Para o desenvolvimento de todo o processo, a entidade empregadora disponibilizou os candidatos em horário laboral, tendo este sido estabelecido de forma a minimizar a ausência dos funcionários no posto de trabalho. No caso destes candidatos, foi extremamente importante o processo ter sido desenvolvido em horário laboral. Trata-se de um conjunto de funcionários que utiliza o transporte da própria entidade empregadora para se deslocar para o emprego, não sendo autónomos nesse aspeto. São também adultos com atividades diárias após o período laboral que limitam o tempo disponível. Por outro lado, existem questões de teor pessoal que tornaram estes adultos pouco ativos face à aprendizagem. Pouco escolarizados, afastaram-se da escola há já muito tempo, vêm de um contexto social e familiar em que diplomas e certificados são pouco valorizados, a obtenção de uma qualificação não lhes trará benefícios remuneratórios a curto prazo, pelo que a motivação é diminuta. Como tal, é fundamental existirem fatores que potenciem a motivação dos candidatos, e este foi sem dúvida um deles.

A fase seguinte do processo consistia nas etapas de reconhecimento e de validação de competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais ao longo da vida através da aplicação de instrumentos específicos. O percurso dos adultos foi

estruturado em sessões de grupo e em sessões individuais, acompanhado por um Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências da entidade parceira. Num primeiro momento, as sessões centraram-se na explicitação do processo de RVCC, dos respetivos referenciais e na realização da autoavaliação pelos adultos. Relativamente aos referenciais e à própria grelha de autoavaliação, os candidatos revelaram dificuldades em entender a linguagem e relacionar as unidades de competência com as tarefas realizadas na sua atividade profissional. A linguagem é, de facto, um elemento determinante para a compreensão dos referenciais pelos candidatos.

Para a estruturação do processo foram tidas em conta as orientações técnicas e os normativos da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP) (Portaria nº 135-A/2013 de 28 de março, Orientação metodológica nº2/2014, Orientação metodológica nº 3/2014), para além do recurso ao contacto telefónico ou por correio eletrónico com os técnicos da Agência sempre que se levantasse alguma dúvida. Mesmo com a experiência anterior desenvolvida pelo CQEP, no âmbito dos extintos CNO, o Processo de RVCC Pro trouxe dúvidas e levantou novas interrogações, pois esta é uma área em que cada candidato é um caso, o que coloca muitas vezes questões que até então não tinham surgido no caso de outros adultos.

Ao longo do processo de validação recorreu-se aos instrumentos disponibilizados na própria plataforma de RVCC Profissional: a observação em posto de trabalho, a entrevista técnica, o exercício prático e portefólio de desenvolvimento vocacional. O portefólio é um instrumento que reúne documentos de natureza biográfica ou curricular, evidenciando competências adquiridas pelos adultos face a um determinado referencial de competências profissionais (Portaria nº 135-A/2013). As sessões realizaram-se nas instalações do CQEP, da entidade parceira ou em espaços verdes em que decorria a atividade profissional dos candidatos. Esta primeira fase do Processo de RVCC culminou com as reuniões de validação, que se revelaram fundamentais para complementar todo o trabalho de análise e reflexão construído ao longo destes meses. Ao longo destas etapas os adultos foram acompanhados por formadores da EPAFBL a quem competia aplicar os instrumentos de avaliação adequados, apoiar os adultos na elaboração do portefólio, e trabalhar conjuntamente com a TORVC na identificação de necessidades de formação e na elaboração do respetivo plano pessoal de qualificação.

Deu-se, então, início à etapa de certificação com a preparação da prova de júri. A etapa de certificação consiste na demonstração de competências pelo adulto perante um júri constituído segundo orientações legais. Trata-se de uma prova de natureza escrita, oral, prática ou que conjugue várias modalidades (Portaria nº135-A/2013). O trabalho de preparação deste momento foi moroso e colocou várias dificuldades que foi necessário ultrapassar. Decidida a natureza das provas, tendo-se optado

por uma prova prática, foi necessário refletir sobre as unidades de competência mais representativas dos perfis em causa, Operador de Jardinagem e Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes, para elaborar as provas. Por outro lado, existiam validações parciais e validações totais, fator esse que também teve de ser tido em conta. As provas de natureza prática implicam a disponibilidade de espaços, materiais e equipamentos que os CQEP não detêm. Neste caso, a entidade empregadora disponibilizou um espaço, os viveiros municipais e todos os equipamentos necessários para a realização das provas. Foi necessário convocar um júri constituído, segundo a Portaria nº 135-A/2013 de 28 de março, por três formadores com qualificação técnica adequada na área de educação e formação do referencial visado e, pelo menos, cinco anos de experiência profissional; um representante das associações empresariais ou de empregadores; e um representante das associações sindicais dos setores da atividade económica daquela área. A constituição deste júri também apresentou alguns constrangimentos: os formadores não podiam ter acompanhado os candidatos no processo de validação, pelo que foi necessário encontrar outros formadores com o perfil necessário; foi difícil encontrar um sindicato específico das qualificações profissionais em causa, tendo o mesmo sucedido com o representante das entidades empregadoras. De referir também que, apenas o representante do sindicato auferiu um pagamento pelo seu papel de jurado, pelo que se condensou a realização das provas num só dia. A prova contou ainda com a presença de dois elementos da ANQEP como observadores.

Finalizada a etapa de certificação com a realização da respetiva reunião, foi proposto aos candidatos, no âmbito do Plano Pessoal de Qualificação e respetivo Roteiro de Atividades, continuar a trabalhar para a obtenção de uma qualificação total. Verificou-se, todavia, que não existiam Unidades de Formação de Curta Duração necessárias para completar o referencial a decorrer no território. Pensou-se, então, noutras estratégias e encetou-se mais uma vez um diálogo com a entidade empregadora no sentido de os candidatos colmatarem as lacunas verificadas através da formação em posto de trabalho, no caso dos Operadores de Jardinagem. Mais uma vez, a entidade empregadora disponibilizou-se para colaborar. Em conjunto com o CQEP foram delineadas estratégias, sendo que os responsáveis de setor, chefes de equipa e restantes profissionais seriam os formadores em posto de trabalho dos candidatos. Estabeleceu-se um prazo para essa formação em posto de trabalho, sendo que após esse período se procederia à reavaliação dos candidatos. A reavaliação realizou-se recorrendo ao instrumento de avaliação *exercício prático* nas instalações dos viveiros municipais com o apoio da entidade empregadora para a disponibilização dos espaços e equipamentos/materiais. No caso do Técnico de Jardinagem e Espaços

Verdes, recorreu-se à autoformação com o apoio de um docente da Escola Secundária Henriques Nogueira, externo ao CQEP que, voluntariamente, aceitou colaborar pontualmente, dando algumas indicações ao adulto para o seu estudo autónomo.

Uma vez realizada a reavaliação, verificou-se que os adultos tinham colmatado as lacunas identificadas nas etapas de validação e certificação, alcançando, assim, uma certificação total, que culminou com uma sessão de entrega de certificados e diplomas. A maioria dos adultos obteve apenas um certificado de qualificações por não serem detentores do 9º ano de escolaridade no caso dos Operadores de Jardinagem e o 12º ano de escolaridade no caso dos Técnicos de Jardinagem e Espaços Verdes.

Processo de RVCC Pro: uma reflexão

Após uma descrição deste processo, surgem-nos algumas reflexões que consideramos importantes.

Relativamente às dinâmicas territoriais, esta experiência revela-nos todas as potencialidades de um trabalho feito em verdadeira parceria, em que recursos humanos, recursos físicos, materiais e equipamentos oriundos de diversas entidades foram colocados ao serviço dos adultos. Concretizou-se aquilo que Azevedo (2007), de facto, defende quando afirma que:

a acção socioeducativa que se desenvolve na comunidade – a comunidade de aprendizagem – deveria assentar em princípios éticos e antropológicos, de tal modo que a sua concepção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vectores principais: (i) reconhecer que cada pessoa é mais do que os contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas e irrepetíveis que só podem ser reveladas por e com cada pessoa; (ii) a acção socioeducativa deve criar condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa sabe e deve poder desenhar a sua história, num ambiente de estímulo e de reconhecimento; (iii) só uma visão positiva sobre o outro, carregado de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação humana concreta em que cada pessoa se encontre; (iv) a educabilidade de cada ser humano, a manifestação da sua humanidade sob o estímulo da acção pedagógica, tem de estar inscrita na matriz de todos os projectos e dinâmica da mediação; (v) é preciso cultivar o encontro, pessoal e institucional, pois não há outro modo de atender e cuidar de cada cidadão e de todos os cidadãos; (vi) as aprendizagens reque-

rem a construção lenta e itinerários pessoais, forjados na relação interpessoal e apoiados por dinâmicas institucionais e por redes localmente tecidas; (vii) o que sustenta verdadeiramente estas redes e acordos entre atores sociais locais muito diversos são os compromissos concretos, construídos caso a caso e inscritos em políticas educacionais renovadas. (p. 12)

Foi aqui possível fazer o que Marques (2007) refere como:

(...) “Regressar” ao conceito de Rede, organizando o sistema tendo por base:

- a) o território;
- b) os recursos instalados nesse território;
- c) as necessidades das populações, entendidas estas no curto prazo e num contexto de uma intervenção de continuidade (longo prazo). (p.181)

No que diz respeito aos resultados centrados nos adultos, importa referir os ganhos pessoais significativos. Tal como referido em vários estudos sobre o processo de RVCC (European Commission, Cedefop, & ICF International, 2014; Liz, Machado, & Burnay, 2009; Silva, 2012; Valente, Carvalho, & Carvalho, 2009), os adultos demonstraram mais confiança, mais autoestima e uma maior motivação para a aprendizagem ao longo da vida. Um dos aspetos mais relevantes foi a vontade expressa pelos candidatos de continuar este caminho, quando, na sessão de entrega de diplomas, perguntavam: “E agora, a seguir, o que vamos fazer?”. Esta simples interrogação significa, por um lado, que se reaproximou estes candidatos da “escola” (aqui entendida num novo paradigma) e, por outro lado, que este contexto de aprendizagem se revelou adequado ao seu perfil. É um discurso congruente também com a dificuldade que estes adultos pouco escolarizados têm em fazer a gestão de si, como refere Cavaco (2013).

No entanto, não se verificaram ganhos semelhantes em termos profissionais, sendo que a situação destes adultos perante a entidade empregadora não se alterou após a conclusão do processo de RVCC Pro. No seu estudo, Fialho e Fernandes (2014) também constataram que “o Processo de RVCC não teve expressividade no que se refere à inserção no mercado de trabalho, à mudança de emprego ou à progressão na carreira, havendo a registar, inclusive, um decréscimo de satisfação em relação à situação profissional” (p. 11). O mesmo se verificou no estudo de Silva (2012) em que a esmagadora maioria dos participantes não viu a sua situação profissional alterada. No estudo de Almeida (2011), são os próprios empresários que não consideram as certificações obtidas pelos seus funcionários como relevantes para o desempenho profissional dos mesmos. Lima (2012) refere também o fraco

impacto destes processos a nível profissional, salvaguardando, no entanto, casos específicos em que há uma influência sobre as remunerações: quando os processos parecem estar associados a um nível maior de escolaridade no momento em que se inicia o processo (RVCCS), ou ainda se ocorrer conjugação entre RVCC e Formações Modulares Certificadas. De facto, na experiência aqui descrita, os adultos eram detentores de fracos níveis de escolaridade, pelo que, no final, a maioria recebeu um certificado de qualificações profissionais e não um diploma, visto não serem detentores do 9º ano de escolaridade. A situação é semelhante em França por exemplo, considerado um país com uma estratégia muito consolidada de RVCC (European Commission et al., 2014), onde um dos maiores pontos de tensão tem a ver com o reconhecimento salarial da certificação. Segundo Malaquin (2013), a obtenção de uma certificação não influencia a remuneração dos trabalhadores. Outros estudos (Besson, 2008; Lacourt, 2011) referem até que o reconhecimento, validação e certificação de competências é visto pelos empregadores como uma ameaça, porque permite aos trabalhadores melhorar o seu poder de negociação salarial e favorece a sua mobilidade.

Considerações finais

A experiência aqui retratada levanta várias questões. Um dos aspetos mais relevantes prende-se com o fraco impacto do processo de RVCC Pro na vida profissional dos adultos. Num contexto em que cada vez mais se afirma a importância das denominadas *soft-skills* para o mundo laboral, havendo estudos que demonstram que estas são amplamente desenvolvidas ao longo de um processo de RVCC, tanto escolar como profissional, qual a razão deste reduzido impacto? Alcoforado e Pedro (2012) referem que estes processos são ainda perspectivados com algumas incertezas constituindo um quadro novo de políticas e práticas, pelo que é necessário proceder a uma avaliação informada destes processos. Esta questão da credibilização dos processos de RVCC tinha já sido levantada no estudo de Liz et al. (2009), em que potenciais aderentes ao processo referem não se inscreverem por duvidarem do reconhecimento socioprofissional destas certificações. Também o estudo de Almeida (2011) refere que os próprios adultos inscritos num processo de RVCC não acreditavam que esta certificação lhes traria vantagens profissionais.

Por outro lado, o facto de se verificarem alguns ganhos quando os processos de RVCC Pro estão associados a uma qualificação escolar mais elevada, leva-nos a perguntar se estes processos não deveriam funcionar de forma integrada, potenciando, assim, um impacto mais significativo em vários aspetos da vida do adulto, sobretudo

no caso dos adultos pouco escolarizados que, como refere Cavaco (2013), não se enquadram nas lógicas de ortopedia social ou de qualificação individual que têm dominado as políticas de educação e formação de adultos na Europa. A centralidade dos processos de RVCC nos ganhos pessoais sem impactos equivalentes em termos profissionais e económicos poderá afastar os adultos de um verdadeiro compromisso com a aprendizagem ao longo da vida (CESOP, 2009).

Estando Portugal integrado no Inventário Europeu de Validação das Aprendizagens Não Formais e Informais entre os três países mais avançados da Europa ao nível do enquadramento legal, práticas e número de candidatos certificados, como refere Aníbal (2013), será importante questionarmo-nos sobre as perspetivas dos agentes no terreno, de modo a perceber a razão deste fraco impacto dos processos na vida profissional dos adultos.

Referências bibliográficas

- Alcoforado, L., Pedro, A., & Coimbra, A. (2012). *O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais na perspetiva das pessoas certificadas: Dados de um estudo exploratório*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação, Instituto Politécnico de Leiria.
- Almeida, A. (2011). *Avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades numa escola secundária com 3º ciclo do distrito de Lisboa*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: Recomendações e práticas*. CIES e-Working Paper nº 147/2013. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa. Consultado em http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP147_Anibal.pdf
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária de educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.
- Besson, É. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience: Une évaluation du dispositif VAE*. Paris: Prospective & Évaluation.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos poucos escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: Paradoxos da perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449-477. doi: 10.5007/2175-795X.2013v31n2p449
- CESOP (2009). *Estudo de percepção da qualidade de serviço e de satisfação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

- Cordeiro, L. (2007). Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida. In M. Miguéns (Dir.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 185-188). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- European Commission, Cedefop, & ICF International (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: Country report Portugal*. Consultado em https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87073_PT.pdf
- Fernández, F. (2005). Modelos actuais de educação de adultos. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp.73-96). Lisboa: Educa.
- Fialho, J., & Fernandes, E. (2014). *Dilemas e desafios do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC-Pro): Uma abordagem sociológica*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Português de Sociologia, Évora.
- Legendre, M. (2001). Contribuição do modelo da equilibração para o estudo da aprendizagem do adulto. In C. Solar & C. Denis (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento de adultos* (pp. 155-216). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lacourt, A.-J. (2011). *Du capital humain aux capacités: Une analyse des parcours de validation des acquis de l'expérience*. Économies et Finances: Université Aix-Marseille II. Consultado em <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00664202/document>
- Lima, F. (Coord.). (2012). *Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o desempenho no mercado de trabalho*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Liz, C., Machado, M., & Burnay, E. (2009). *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Malaquin, M. (2013). *La validation des acquis de l'expérience en France: Portée et limites d'un dispositif légal*. Paris: Centre Études & Prospective du Groupe Alpha. Consultado em <http://www.groupe-alpha.com/data/document/122013-vae-france.pdf>
- Marques, F. (2007). Centros RVCC: Análise da situação e propostas. In M. Miguéns (Dir.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 177-184). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, & Ministério da Educação (2008). *Novas Oportunidades: Aprender compensa*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação.
- Norbeck, J. (1979). *Formas e métodos de educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Orientação metodológica nº 2/2014: *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC Profissional)*. Lisboa: ANQEP.
- Orientação metodológica nº 3/2014: *Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais – Orientações para a elaboração das provas previstas no Artigo 22º da portaria nº 135-A/2013, de 28 de março*. Lisboa: ANQEP.
- Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março. *Diário da República, I Série, 1º Suplemento*, n.º 62. Consultado em <https://dre.pt/application/file/276339>
- Rafael, M. (2007). Formação e emprego: Estratégias de adequação. In M. Miguéns (Dir.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 39-46). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ribas, B. (2004). *Políticas de educação de adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

- Silva, C. (2012). *Processos e práticas de avaliação de Centros Novas Oportunidades: O caso do CNO da Escola Secundária Gabriel Pereira*. Comunicação apresentada no III Seminário de I&DT organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Simões, A. (1994). Desenvolvimento intelectual do adulto. In L. Lima (Org.), *Fórum I* (pp. 150-161). Braga: Universidade do Minho.
- Simões, M., & Silva, M. (2008). *A operacionalização dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências profissionais: Guia de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Solar, C. & Denis, C. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento de adultos: Uma perspectiva. In C. Solar & C. Denis (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento de adultos* (pp. 155-216). Lisboa: Instituto Piaget.
- Távora, A., & Vaz, H. (2012). A(s) crise(s) da Educação e Formação de Adultos em Portugal. *Saber & Educar*, 17, 28-40.
- Valente, A., Carvalho, L., & Carvalho A. (2009). *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.