

Os sentidos da aprendizagem ao longo da vida na educação de adultos:

Dos debates teóricos às perceções sobre os impactos do processo de RVCC a nível pessoal, profissional e social

SANDRA SIMPLÍCIO

sandra.simplicio@gmail.com

CLAÚDIA NEVES

nevesclau@gmail.com

Universidade Aberta

Resumo

Este artigo pretende discutir alguns aspetos em torno da Aprendizagem ao Longo da Vida no panorama educativo atual, nomeadamente os principais debates teórico-ideológicos que caracterizam os discursos dos últimos anos, evidenciando assim os sentidos ao nível macro. Procuramos, depois, contextualizar os contornos da política de Aprendizagem ao Longo da Vida portuguesa, analisando a evolução do processo político da educação de adultos em Portugal, aquilo que denominamos nível meso. E, finalmente daremos conta das perceções dos indivíduos relativamente ao impacto que a frequência em processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, uma das implementações mais marcantes da política de educação de adultos em Portugal, teve ao nível pessoal, social e profissional. Pretendemos, desta forma, explorar contradições e potencialidades nos debates teóricos, analisar enquadramentos políticos e compreender as perceções individuais.

No essencial, este artigo procura definir os contornos explícitos e implícitos de uma política de Aprendizagem ao Longo da Vida orientada para adultos e analisar a influência que a evolução das políticas de educação e formação de adultos, a nível internacional e nacional, tem a um nível micro (perceção dos atores envolvidos) tendo em vista identificar os diferentes sentidos associados às aprendizagens.

Palavras-chave:

Aprendizagem ao Longo da Vida, Reconhecimento e Validação de Competências, Educação de Adultos, Iniciativa Novas Oportunidades

Os sentidos da Aprendizagem ao Longo da Vida nos debates teórico-ideológicos

As discussões em torno da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) estão longe de ser consensuais e caracterizam a própria evolução deste conceito.

De acordo com Rubenson (2006), a evolução deste conceito esteve sempre baseada nos arranjos institucionais que se foram gerando em torno do Estado, do mercado e da sociedade civil, e as conotações do conceito foram-se alterando consoante os diferentes papéis e as relações que se foram criando entre estas três entidades.

Segundo este autor, a primeira geração de discursos sobre a ALV evidenciava uma visão mais humanística e encarava a sociedade civil como a entidade com um papel mais forte (finais da década de 60 e década de 70). A Educação Permanente emergiu nesta época enquanto princípio reorganizador do processo educativo, tendo como referência central a pessoa enquanto sujeito de formação e colocando a ênfase na dimensão cívica da educação. A segunda geração de discursos, de carácter economicista Na opinião de Rubenson (2006), privilegiava o papel do mercado, em detrimento do Estado e negligenciava, quase totalmente, a sociedade civil (anos 80 e princípios dos anos 90). A partir de 2000, podemos encontrar nos documentos políticos

relacionados com a ALV referências recorrentes à importância das três entidades (economia, sociedade e indivíduo), mas com uma evidência cada vez maior do papel dos indivíduos nas práticas de ALV.

Esta evidência, de uma responsabilidade crescente do indivíduo pelo seu processo de aprendizagem, de acordo com autores como Rubenson (2001) e Griffin (2000), denota uma mudança de preocupações da educação para as aprendizagens.

Esta mudança na ideia de continuidade educativa, para Roldão (1996), está relacionada com as alterações nas estruturas e mecanismos de funcionamento social e com as mudanças do papel da escola na sociedade, que criaram uma necessidade permanente de reconversão e atualização das competências profissionais dos indivíduos ao longo da vida. Quanto à escola, a massificação escolar fez com que as suas funções tradicionais fossem extrapoladas sendo agora exigidas novas funções que, não se prendem apenas com a aquisição de competências de literacia mas, também, saberes e competências sociais, hábitos e valores que ajudem os indivíduos a lidar melhor com o dinamismo acelerado e os desafios quotidianos da vida nas sociedades de hoje.

Esta nova realidade imposta pela sociedade do conhecimento, que

leva os indivíduos a estarem em permanente atualização e reconversão de competências, tem sérias consequências para a educação transformando, na opinião de alguns autores, o verdadeiro sentido do processo educativo.

Num artigo onde se pretende refletir sobre a centralidade da linguagem da aprendizagem em detrimento da linguagem da educação, Biesta (2005) aponta sérias críticas ao facto da linguagem da educação ter sido substituída pela linguagem da aprendizagem, uma vez que nesta passagem, algo de muito importante se perdeu e que tem de ser reclamado. É neste sentido que este autor se propõe reinventar a linguagem da educação.

Mas vejamos aquilo que Biesta argumenta ser fundamental e que, entretanto, se perdeu neste processo de transformação. Começamos por mencionar as principais causas apontadas pelo autor para esta substituição da linguagem da educação pela linguagem da aprendizagem. Assim, na opinião deste autor contribuiu para esta transformação foram quatro tendências (Biesta, 2005):

- Novas teorias da aprendizagem – a emergência de teorias da aprendizagem construtivistas e sócio-culturais levou à sedimentação da ideia de que aprender não é uma ação passiva

mas sim uma ação levada a cabo por quem aprende muitas vezes em cooperação com outros;

- Pós-modernismo – o impacto do pós-modernismo na educação trouxe a dúvida sobre a possibilidade da educação poder libertar e emancipar as pessoas. Esta crise em torno das finalidades da educação fez com que as atenções se centrassem no processo de aprendizagem;
- A “explosão silenciosa” – hoje em dia existem inúmeras formas de aprender dentro e fora dos sistemas formais de educação, o que faz com que o mercado de oferta de formas não formais de aprendizagem aumente vertiginosamente. Isto levou a que a aprendizagem se tenha tornado numa opção individual.
- A erosão do Estado de providência e a ascensão do neoliberalismo – o Estado passou a ser encarado como aquele que fornece bens públicos e os cidadãos quem os consome, o que introduz uma lógica que se foca mais nos consumidores da educação, ou seja, os aprendentes.

Estas transformações fizeram, na opinião de Biesta, com que o processo de educação passasse a ser encarado como um conjunto de

transações económicas, onde quem aprende é encarado como um consumidor com necessidades que precisam ser satisfeitas pelas instituições educativas.

Como resposta a estas perversões, Biesta propõe uma nova linguagem da educação baseada na confiança por parte do aprendente de que irá enveredar por um processo que o ajudará a descobrir-se a si mesmo, a desvendar algo que ainda não conhece.

Neste contexto, aplica-se mais o termo “educação ao longo da vida”, que enfatiza mais a necessidade constante dos poderes públicos e de outros atores garantirem recursos que garantam o acesso não apenas a educação formal, mas também a não-formal e informal.

Portanto, para além do facto da ALV se ter vindo a tornar uma atividade individual, ela tem vindo também a assumir-se como uma responsabilidade individual, em detrimento da responsabilidade pública. O Estado é cada vez menos quem providencia oportunidades de ALV, para passar a ser quem regula este mercado de aprendizagens (Biesta, 2006). O esbatimento do papel do Estado na Educação em favor da prestação de serviços educativos e formativos mais ou menos organizados segundo as regras do mercado levou não só a uma deslocalização da educação para a formação, como desta para a

aprendizagem (Lima, 2002).

Este tipo de críticas alerta para o facto do princípio da ALV poder estar a criar um peso excessivo na necessidade de acumulação de aprendizagens, menosprezando uma dimensão do processo de educação que ultrapassa a mera conquista de aprendizagens, mas que passa, também, por inquietações, dúvidas e riscos que obrigam o aprendente a assumir-se perante as situações e, por conseguinte, a definir-se enquanto indivíduo na sociedade.

Tudo isto, para Biesta (2005,2006), tem consequências que precisam de ser equacionadas. É nesse sentido que este autor refere aquilo que ele também considera ser um paradoxo, pois enquanto os indivíduos são cada vez mais pressionados para aprender, os fins dessas aprendizagens e o conteúdo das mesmas é definido por outros. Ora, isto pode trazer graves consequências para a motivação individual em aprender ao longo da vida que, nos dias de hoje, está associada aos objetivos impostos pela sociedade e pela economia do conhecimento, que podem não corresponder aos objetivos de cada indivíduo.

É neste sentido que muitos autores se debruçam sobre o sentido da ALV nos dias de hoje e como este ideal parece estar bastante afastado dos ideais filosóficos espelhados no Movimento de Educação

Permanente da década de 60 e 70. Na base de muitas reflexões, estão as preocupações de ordem económica, que se baseiam na importância do conhecimento e das competências para o desenvolvimento económico colidirem com uma perspetiva mais humanista da educação que define que o principal objetivo do desenvolvimento é a construção de sociedades justas e coesas onde as pessoas são a principal fonte de riqueza.

Muitos autores (Kallen, 1996; Lima, 2002, 2003; Canário, 2003, 2006; Jarvis, 2007) afirmam que é a perspetiva económica a que tem vindo a ganhar maior relevo pois embora não seja assumido o contexto atual favorece a acentuação de um paradigma utilitarista da educação e da sua função económica.

Seguindo estas perspetivas, a evolução deste conceito aponta para a passagem de uma concepção educativa centrada na Pessoa, para uma concepção funcional, subordinada à produção e à competitividade económicas, passando-se de uma lógica de “aprender a ser” para a lógica de “aprender a ter” (Lima, 2003).

O contexto global e, mais precisamente as pressões económicas da crise, acentuam, em nossa opinião, esta e a outras perversões quanto ao significado de ALV, onde as perspetivas mais pragmatistas e

tecnocráticas subordinam a ALV apenas a uma sucessão de aprendizagens, esquecendo, como refere Licínio Lima, a “substantividade da vida” (Lima, 2002).

Sintetizando, na sua dimensão macro, os desafios da globalização levaram ao aumento da competitividade entre os países e à proliferação da transformação tecnológica. A ALV assume, assim, um papel central como meio de elevar as qualificações de modo a garantir a competitividade dos países.

Ao nível nacional, os decisores políticos que aderem a estas agendas económicas neoliberais “usam” a ALV, como forma de garantir o aumento de qualificações a um menor custo possível (Boshier, 1998; Collins, 1998; Hirsch, 2000; Field, 2006; Rubenson, 2006).

Gostaríamos de concluir acentuando a ideia de que, o discurso sobre ALV assenta nas ideias de individualismo e consumismo, o que representa um paradoxo, no sentido em que se questiona se a promoção da ALV neste sentido será apenas para o aumento de competências e conhecimentos.

Os sentidos da Aprendizagem ao Longo da Vida e as novas oportunidades portuguesas

Discutidos os sentidos da ALV nos principais debates teóricos, passamos agora ao contexto português.

Segundo Lima (2008), em Portugal, a educação de adultos, entre 1974 e 2004, foi um campo marcado por um problema estrutural relacionado com a descontinuidade das políticas educativas. Esta ideia é corroborada por Cavaco (2009), quando se refere ao facto de existir uma descontinuidade ao nível das políticas, associada à ausência de um fio condutor.

Ao longo destas últimas décadas, assistiu-se à emergência de uma diversidade de tentativas de implementação de políticas de educação de adultos, que se têm revelado insuficientes para dar resposta aos problemas levantados neste domínio.

A integração de Portugal na CEE tornou ainda mais visível a discrepância que separa a população adulta do nosso país em relação aos outros países membros, não só em relação aos níveis de qualificação mas também em relação a variáveis como o exercício de cidadania e a produtividade no trabalho. As atenções foram então desviadas para a modernização do país, quer do ponto de vista económico, quer do ponto de vista das infraestruturas, de forma a torná-lo mais competitivo. Em

meados da década de 90 a educação e a formação passam a ser encaradas como políticas públicas de emprego, as medidas são centradas na qualificação profissional da população ativa, passando a educação de adultos a ser transformada em iniciativas da Gestão de Recursos Humanos (Lima, 2008).

A institucionalização formal das novas práticas de educação e formação de adultos, acaba por mostrar as suas fragilidades por reduzir as experiências não formais e as aprendizagens significativas a um contexto institucional, justificando aquilo que Nóvoa (1988) cit in Cavaco (2009, p. 116) designa como “estratégia global de escolarização permanente”, visto ser a que melhor se adequa aos interesses das sociedades capitalistas industrializadas e à lógica da racionalidade económica.

Indo ao encontro das necessidades resultantes da inserção num contexto europeu cada vez mais exigente e competitivo, surge assim a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), que ambiciona qualificar os nossos jovens e adultos com o ensino secundário. Esta iniciativa assenta em dois pilares: por um lado, tornar o ensino profissionalizante de nível secundário uma opção viável, dando aos jovens Oportunidades Novas, e, por outro lado, elevar a formação de base dos ativos, dar àqueles que entraram na vida ativa com baixas

qualificações uma Nova Oportunidade para completarem o seu percurso académico. Para a concretização de tais ideais, emerge a aposta no desenvolvimento do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como resposta para a certificação das competências adquiridas em contextos não formais e informais.

No caso português, as políticas educativas deram primazia a uma lógica de gestão de recursos humanos e de qualificação de adultos, relegando para segundo plano uma lógica da educação popular (Lima, 2008).

No entanto, a lógica que prevaleceu até ao momento não tem conseguido dar uma resposta concertada aos problemas socioeducativos dos adultos, uma vez que seria necessária uma ação centrada no desenvolvimento e mobilização socioeducativa de forma participada e contextualizada localmente, indo ao encontro dos ideais preconizados por uma educação popular.

A aposta no projeto “Novas Oportunidades”, nos últimos anos, é reveladora do esforço das políticas educativas para alcançar patamares educativos mais próximos dos padrões médios europeus e mais ajustados à sociedade do conhecimento, reconhecendo a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, suportada pelo princípio: "assegurar

uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos" (LBSE, art.3º i). A Iniciativa Novas Oportunidades é, assim, considerada como “um novo impulso no caminho da qualificação dos Portugueses tendo como referência o nível secundário de educação” (Caderno Temático I, 2009, p.65), emergindo como uma das medidas a adotar dentro da área de Qualificação, Emprego e Coesão Social, com o objetivo de influenciar o crescimento económico do país.

Indo ao encontro das preocupações vigentes no contexto europeu, esta estratégia tem como objetivo acelerar o ritmo de progressão dos níveis de escolarização secundária, de forma a diminuir o intervalo de tempo para que Portugal possa alcançar os valores médios europeus.

Em 2001, o RVCC surge como um dispositivo formal no âmbito da educação e formação de adultos, e através da Portaria 1082- A/2001, em 8 de Setembro de 2001, é criada uma rede nacional de Centros RVCC a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências concebido e organizado pela ANEFA. A emergência do processo, a nível nacional, surge no sentido

de Portugal se inserir no que tem vindo a ser feito na Europa, respeitando as orientações da Comissão Europeia.

Os CNO (Centros Novas Oportunidades) surgem, assim, como um meio para dar uma resposta urgente às necessidades de qualificação da população adulta e o encaminhamento para processo RVCC (Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências) surge como uma das possibilidades, valorizando os conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida, em diferentes contextos.

A lógica do reconhecimento de competências remete para uma complementaridade dos conceitos de experiência e aprendizagem, subjacente ao processo de tomada de consciência e de reflexão sobre a experiência vivida, essencial para a sua transformação em aprendizagem. Aprendemos com a experiência, se a questionarmos e refletirmos sobre ela, possibilitando assim a construção de novas ideias, sobre nós próprios e sobre o mundo que nos rodeia, preconizando um princípio de continuidade, em que nos apoiamos em experiências passadas para produzir mais conhecimento. Portanto, o processo educativo passa a ser encarado numa linha de continuidade, integrando diferentes modalidades educativas. O nível formal, modelo de ensino concedido pela escola (instituição tradicional de ensino),

onde o processo de aprendizagem se realiza em lugar próprio, assenta na dicotomia aluno/professor, com horários, programas e avaliações programadas para o efeito.

Um segundo nível, o informal, “que se apresenta como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p. 26).

O último nível corresponde ao não formal, caracterizado pela flexibilização de horários, de programas e de locais, não tendo como preocupação final a certificação, mas sim a construção de situações educativas à medida dos públicos que as frequentam.

Portanto, os CNO surgem assim como meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, promovendo o acesso a este processo, bem como a outros tipos de encaminhamento para ofertas inseridas no programa Novas Oportunidades. Através do processo RVCC os adultos podem valorizar o conhecimento adquirido ao longo de toda a vida, da sua experiência pessoal, social e profissional, podendo também dar prosseguimento aos estudos/formação.

Os Sentidos da Aprendizagem ao Longo da Vida na percepção dos indivíduos

Passamos agora à apresentação de alguns dos resultados de uma investigação cujo objetivo se centrou na análise das percepções dos adultos, relativamente ao impacto que a frequência do processo RVCC tem a nível pessoal, profissional e social. Interessa-nos, com a introdução deste estudo, perceber os sentidos e os impactos que os adultos que participam nesta iniciativa, atribuem em termos de impactos na sua vida pessoal, social e profissional.

Nesse sentido, levámos a cabo uma investigação de natureza qualitativa, assente num estudo de caso, de modo a analisar as percepções do impacto da frequência participação do Processo de RVCC e possíveis implicações a nível pessoal, profissional e social, num grupo de adultos a frequentar o nível secundário. Os participantes desta investigação encontram-se integrados numa oferta de educação e formação de adultos, disponibilizada pelo Centro Novas Oportunidades integrado na Escola Secundária de Gago Coutinho localizado em Alverca.

A recolha de informação empírica deste estudo foi suportada pela aplicação de questionários, com o objetivo de obter um conjunto de dados sobre a caracterização dos adultos, que constituíram os sujeitos

do estudo, e o modo como estes percecionam o impacto que a frequência do processo de RVCC teve nas suas vidas (a nível social, profissional e social). Foram aplicados 31 questionários. 52% dos inquiridos foram inscritos no processo RVCC através da entidade patronal e os restantes inscreveram-se por iniciativa própria.

Com a análise comparativa entre estes dois grupos tentou-se perceber em que medida a percepção de um adulto inscrito num processo de RVCC por iniciativa própria, difere de outro adulto inscrito no centro pela sua entidade patronal, ao abrigo de protocolos estabelecidos.

Tendo presente a realidade do Centro em questão, em que o estabelecimento de protocolos e parcerias tem vindo a assumir um papel crescente, considerou-se pertinente ter em conta dois grupos diferentes de adultos: os que se inscreveram no CNO por iniciativa própria (sem protocolo) e os que foram inscritos pela sua entidade patronal, ao abrigo do estabelecimento de uma parceria (com protocolo). A intenção centrou-se em perceber se, perante a diferença de partida relativamente à natureza da sua inscrição, existiam diferenças entre uns e outros, relativamente ao modo como percecionam o impacto que a frequência do processo poderia ter, considerando a dimensão pessoal, profissional e social.

Considerou-se, de igual modo importante, fazer uma análise comparativa entre dois grupos diferentes de adultos, numa tentativa de perceber em que medida a percepção de um adulto inscrito no CNO, por iniciativa própria, difere de outro adulto inscrito no centro pela sua entidade patronal, ao abrigo de protocolos estabelecidos. Será que as diferentes condições de partida, relativamente ao processo de inscrição, condicionaram a percepção que cada adulto tem? E qual será a percepção de uns e outros relativamente ao impacto da frequência do processo RVCC? Será que o reconhecimento dos seus saberes experienciais se traduz, efetivamente, numa mais-valia para a sua vida? Será que a frequência do processo tem repercussões ao nível do seu desenvolvimento pessoal, profissional ou social? Em que medida condiciona a definição dos seus projetos pessoais, profissionais ou sociais?

Através dos resultados obtidos, concluímos que, de um modo geral, os adultos revelam uma percepção bastante positiva em relação aos impactos que o processo RVCC poderá ter nas suas vidas.

Quando tentamos perceber se existem diferentes percepções, condicionadas pelas diferentes condições de partida relativamente ao processo de inscrição, verificamos que estas existem, ainda que de um

modo ténue. A percepção dos adultos inscritos por iniciativa própria é um pouco mais otimista, relativamente ao impacto do processo, do que a dos adultos inscritos pela sua entidade patronal.

Apesar dos adultos inquiridos revelarem uma percepção bastante positiva em relação aos impactos que a frequência do processo RVCC poderá ter nas suas vidas, esta é mais evidenciada no grupo de adultos inscritos por iniciativa própria. No entanto, importa reforçar que uns e outros reconhecem que o processo de RVCC será uma mais-valia para as suas vidas.

Em relação às três dimensões analisadas, podemos constatar que o processo RVCC adquire uma maior importância em termos pessoais, por parte dos dois grupos de adultos em análise, existindo uma ligeira diferença não muito significativa, entre uns e outros. Os adultos que aderiram livremente ao processo de RVCC revelam uma percepção mais otimista, relativamente às repercussões que o processo de RVCC poderá ter na sua vida pessoal, do que o grupo de adultos inscritos pela entidade patronal.

Em segundo lugar, aparece valorizada a dimensão profissional, de igual modo pelos adultos que se inscreveram no processo por via da entidade patronal e pelos adultos inscritos por iniciativa própria.

Ainda assim, verifica-se uma diferença, apesar de pouco significativa, em que os adultos inscritos por iniciativa própria se revelam, novamente, mais otimistas relativamente às repercussões do impacto do processo a nível profissional.

Por último, aparece a dimensão social como a menos valorizada por uns e outros. Mais uma vez, à semelhança das anteriores, prevalece uma ligeira diferença entre os dois grupos. Através dos resultados obtidos, podemos constatar que o grupo de adultos sem protocolo reconhece um maior impacto das repercussões que a frequência do processo poderá ter a nível social.

Os resultados obtidos apontam para uma hierarquização das dimensões, aparecendo, como mais valorizada a vertente pessoal, seguida da vertente profissional e, por último, a vertente social.

Constata-se, assim, que, para a maioria dos inquiridos, no momento que efetua a sua inscrição, procura reforçar o potencial ao nível do desempenho das suas funções, valorizando mais a dimensão profissional. Apesar da maioria se encontrar inserida no mercado de trabalho, será provável que a sua intenção seja a de valorizar-se profissionalmente, prevenindo futuras situações de desemprego e de exclusão.

Quando iniciaram o processo RVCC, a maioria dos inquiridos tinha como nível de escolaridade o 9º ano e a sua perspetiva era a conclusão do nível secundário. Neste momento, as principais motivações que suportam a sua frequência do processo estão relacionadas com a valorização profissional.

Ainda assim, importa salientar que este aumento é mais evidente no grupo de adultos protocolados, o que se poderá justificar pelo facto da inscrição ser feita através da sua empresa.

Através dos resultados, verificamos que existe uma preocupação generalizada em acompanhar a evolução dos tempos, obrigando os adultos a atualizarem, de um modo contínuo e permanente, os seus conhecimentos e competências. O recurso a novas modalidades de educação e formação de adultos com o objetivo de aumentar as qualificações assume uma posição de destaque na sociedade atual.

A frequência/conclusão do processo RVCC tem produzido uma diversidade de efeitos, diretamente relacionados com a dimensão pessoal, profissional e social dos adultos envolvidos, não estando apenas limitado a um procedimento meramente administrativo, como se pode verificar nos resultados obtidos.

No seguimento desta linha de raciocínio, podemos constatar que o processo RVCC tem mais importância em termos pessoais e profissionais do que sociais. Apesar da diferença existente, importa salientar que, considerando a perceção da totalidade dos adultos inquiridos, os resultados são bastante positivos em relação ao impacto que o processo poderá ter nas suas vidas.

Relativamente à análise da dimensão profissional, damos-nos conta da extrema importância que o processo RVCC assume, para a maioria dos adultos inquiridos. Ainda assim, podemos observar uma ligeira diferença entre os dois grupos de adultos em análise. Apesar da importância que a entidade empregadora dá ao processo RVCC, os adultos protocolados manifestaram uma perceção menos otimista, relativamente à vertente profissional, do que o grupo de adultos que se inscreveram no CNO por iniciativa própria. O grupo de adultos inscritos por iniciativa própria percebeu, de um modo mais positivo, a relação existente entre a frequência/conclusão do processo e o contributo para a sua valorização profissional.

Os sentidos dos sentidos das aprendizagens: argumentos finais

Existem várias justificações para o facto da ALV se ter espelhado tão rapidamente e ter sido adotada com tanta facilidade como um

referencial para as políticas da União Europeia. Para Field (2004), as razões para a popularidade desta perspectiva residem mais na sua função política, do que no valor académico que assume. Para justificar o seu valor político, Field refere, em primeiro lugar, que os argumentos em torno da ALV têm sido facilmente adotados porque correspondem às necessidades e aos desafios que as sociedades atuais enfrentam, em particular, os governos, como vimos anteriormente. Existe também uma forte presença de ideias associadas à necessidade de uma revolução na aprendizagem, o que legitima os decisores políticos a apresentar a ALV como parte da sua estratégia de modernização dos sistemas de educação e de formação. É por isto que, na opinião do autor, a visão política de ALV que é largamente adotada é inadequada, pois tende a tratar as aprendizagens não-formais e informais como residuais, e centra as atenções nas formas de aprendizagem mais institucionalizadas.

A conceptualização da ALV por forma a dizer respeito a todas as aprendizagens que ocorrem ao longo de toda a vida implica desafios importantes no que respeita ao sistema de ensino tradicional.

No entanto, pretende-se que a ALV seja um processo que sirva finalidades económicas, sociais e, também pessoais e esta concepção

assume uma forma holística que ultrapassa as fronteiras do tempo, espaço e contexto. Os proponentes desta visão (Field, 2003; Aspin e Chapman, 2001) defendem que esta perspetiva inclusiva da ALV rejeita a divisão entre os períodos de escolaridade e pós-escolaridade, e que, para promover e maximizar as oportunidades para todos aprenderem, há que apostar no desenvolvimento das comunidades e ir de encontro à ideia de sociedade aprendente.

A Iniciativa Novas Oportunidades é encarada como um novo impulso para a qualificação do seu potencial humano repercutindo-se, conseqüentemente, no aumento da competitividade e crescimento económico do país.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, inserido na iniciativa Novas Oportunidades, emerge assim, promovendo um envolvimento inigualável entre os adultos e a educação, respondendo às exigências impostas no contexto europeu. Apesar de todos os preconceitos e estereótipos em torno de um processo considerado inovador, consideramos que o processo RVCC pode assegurar um carácter bastante democrático, emergindo como uma segunda oportunidade para aqueles que, por variados motivos, não conseguiram prosseguir os seus estudos. Na sua grande maioria,

os adultos que frequentam este processo, abandonaram a escola por motivos relacionados com a falta de motivação e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho.

As perceções e expectativas de quem o frequenta nem sempre vão ao encontro das linhas orientadoras emanadas pela tutela. A atividade da Agência Nacional para a Qualificação, a partir de 2007, preconiza a uniformização do processo de adquiridos experienciais, com vista ao cumprimento de metas quantitativas, deparando-se com dificuldades em considerar as especificidades de cada adulto.

A tónica continuou na racionalidade económica, no mercado de trabalho e na competitividade o que, provavelmente, desvirtuou os princípios inerentes a um processo considerado inovador.

Segundo Alcoforado (2008, p. 247) “o sistema RVCC acabou por refletir, com particular incidência, esta reorientação política, ficando demasiado exposto à pressão da necessidade de demonstrar um contributo imediato e visível, com indiscutível significado, para debelar os fossos estatísticos”.

No entanto, o importante neste estudo foi constatar que, apesar de toda a controvérsia gerada em torno do reconhecimento de competências, a perceção que os adultos têm do impacto do processo é bastante

positiva para as suas vidas, a nível pessoal, profissional e social. De igual modo, verificamos que a frequência do mesmo permite aos adultos reconhecer a importância crescente que aos processos de formação assumem na sociedade atual, cada vez mais exigente e competitiva.

O reconhecimento de competências surge como um meio de responsabilização do adulto pela sua própria formação (Sue, 1999). Ir ao encontro do paradigma da ALV assume-se como uma estratégia que permite orientar os indivíduos para a responsabilização acerca das suas competências, dos seus conhecimentos, saberes e capacidades, desencadeando nos indivíduos uma maior autonomia para a sua realização em sociedade.

Assim, consideramos que, tendo em conta a natureza heterogénea do processo de construção política, em particular no seio da UE, a ALV, como projeto político, deve ser entendida da forma mais abrangente possível, que se baseie numa perspetiva ideológica holística associada a finalidades económicas, que promova e maximize as oportunidades de aprendizagem e que possibilite o desenvolvimento de cada indivíduo.

Bibliografia de referência

- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Coimbra.
- Aspin, D.N. & Chapman, J.D. (2001) *Lifelong Learning: concepts, theories and values*. Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults). pp. 38-41. University of East London: SCUTREA.
- Assembleia da República (1986). "Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro" (Lei de Bases do Sistema Educativo), in *Diário da República, I Série, N.º 237*.
- Carneiro, R. (coord.) (2009). *Caderno Temático I. Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação de política pública educativa*. Agência Nacional para a Qualificação em parceria com

-
- Universidade Católica Portuguesa. ANQ, I.P.1ª ed.
- Roldão, M. d. C. (1996). A educação básica numa perspetiva de formação ao longo da vida. In *Revista Inovação*. N. 9. pp. 205-217.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. In *Nordisk Pedagogik*. N. 25. pp. 54-66.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. In *European Educational Research Journal*. N. 6. pp. 169-180.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 Years: down but not out. In P. J. a. C. Griffin (Ed.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. pp. 3-20. London: Kogan Page.
- Canário, R. (2003). A "aprendizagem ao longo da vida" - análise de um conceito e de uma política. In *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In *A Educação em Portugal 1986-2006*. Alguns contributos da Investigação. Lisboa: SPCE.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados – Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.
- Field, J. (2003). Researching Lifelong Learning: trends and prospects in the English-speaking world. In *Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej Terazniejszosc Czlowjek Edukacja*. N. 21(1). pp. 63-81.
- Field, J. (2004). Lifelong Learning and cultural change: a European perspective. Paper presented at the *Conference on Lifelong Learning and New Learning culture*. National Chung-Cheng University: Chia-Yi, Taiwan. Recuperado de: http://www.academia.edu/2618467/Lifelong_Learning_and_Cultural_Change_A_European_Perspective
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and The New Educational Order*. Staffordshire: Trentham Books Limited.
-

-
- Griffin, C. (2000). Lifelong learning: Policy, Strategy and Culture [Electronic Version]. *Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning* [online]. Milton Keynes: UK. Open University. Recuperado de: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/index.html>
- Hirsh, D. (2000). Learning Cultures and the Pursuit of Global Learning Norms. In David Istance, Hans G. Schuetze and Tom Schuller (Eds.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. Philadelphia: SRHE.
- Jarvis, P. (2007). Lifelong Learning. In Routledge (Ed.), *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives*. London & New York: Routledge.
- Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. In *Revista Europeia de Formação Profissional*. N. 8/9. pp. 16-22.
- Lima, L. (2002). Da vida, ao longo da aprendizagem: a vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida. In *A Página da Educação*. N. 115. Recuperado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=115&doc=8988&mid=2>
- Lima, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão dos Recursos Humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In Nóvoa, A. e Finger, M. *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de Setembro - Implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- Rubenson, K. (2001). Lifelong Learning for All: Challenges and Limitations of Public Policy. Paper presented at the *European Conference: Adult*
-

Lifelong Learning in a Europe of Knowledge. March 23-25.

Eskilstuna: Swedish Ministry of Education and Science.

Rubenson, K. (2006). Constructing the Lifelong Learning Paradigm: Competing Visions from the OECD and UNESCO. In S. Ehlers (Ed.), *In Milestone towards lifelong learning systems*. Danish Pedagogic University.

Simplício, S. (2012), *Perceções sobre os impactos do processo de RVCC a nível pessoal, profissional e social: estudo de caso desenvolvido num CNO, junto de adultos inscritos pelas entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria*, Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

Sue, R. (1999). Dynamique des temps sociaux et processus éducatif. In Carré, P. e Caspar, P. (Org.). *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*. Paris: Dunod.

Nota Biográfica

Sandra Sofia Rodrigues Nobre Simplício, é licenciada em Sociologia e tem mestrado em Supervisão Pedagógica, na área da Educação e Formação de Adultos. É professora profissionalizada e tem desempenhado funções de formadora, coordenadora de formação e consultora de formação profissional.

Claudia Neves é doutorada em Ciências da Educação e é professora auxiliar na Universidade Aberta desde 2010, onde é vice-coordenadora do Mestrado em Gestão e Administração Educacional.