

## **A escola da vida: reflexos na vida da escola**

School of life: implication on School life

**António Geraldo Manso Calha**

Escola Superior de Saúde – IPP

[antoniocalha@essp.pt](mailto:antoniocalha@essp.pt)

### **Resumo**

Abordamos neste artigo a forma como os processos de reconhecimento validação e certificação de competências, obtidas por via informal e não formal, se têm organizado, nos últimos anos.

Presta-se especial atenção ao jogo, nem sempre fácil, de conciliação entre a lógica da transmissão de saberes formais, cara ao modelo escolar tradicional, e a lógica dos saberes práticos e contextualizados, subjacente ao modelo de reconhecimento de competências. Assim, procura-se centrar a análise na componente processual e técnica do reconhecimento e da validação, salientando não só as especificidades do processo como as suas similitudes com o ensino regular.

**Palavras-chave:** Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Escola; Aprendizagem.

Procura-se neste texto encontrar linhas de contacto entre o modelo escolar tradicional e as novas ofertas educativas conferidas ao público adulto em Portugal, destacando-se sobretudo, as enquadradas na Iniciativa Novas Oportunidades e, em particular, o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A legitimação de novos espaços de aprendizagem para além da escola criou as condições para o surgimento de sistemas de certificação e equivalência escolares das aprendizagens que ocorrem fora dos muros da escola. Desta forma, a criação do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) espelha o efeito social da afirmação da noção de competência, e a imposição do direito ao reconhecimento do resultado dos diferentes processos de aprendizagem nos mais variados contextos e circunstâncias da vida quotidiana.

Em Portugal o processo RVCC tem por base dois documentos de referência que constituem o guia orientador do processo: i) *Referencial de competências-chave para o nível básico*; ii) *Referencial de competências-chave para o nível secundário*.

O desenho do referencial de nível básico assenta numa organização em quatro áreas nucleares, consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual: Linguagem e Comunicação; Tecnologias da Informação e Comunicação; Matemática para a Vida e Cidadania e Empregabilidade. O referencial estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente no que se refere ao domínio das competências. Estes níveis são denominados: B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico Escolar, ainda que não se identifiquem com eles.

Para o ensino secundário, as áreas de competência-chave são três: Cultura, Língua e Comunicação; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cidadania e Profissionalidade; com um total de 88 créditos, havendo necessidade de cumprir 44 créditos para o nível escolar ser validado.

Os referenciais de competência procuram, em cada uma das áreas de referência, articular a cultura escolar com as experiências e as competências adquiridas ao longo da vida, constituindo o guia orientador de todo o processo avaliativo inerente à validação e certificação de competências. O processo RVCC consiste na avaliação de correspondências entre os saberes adquiridos através da experiência e as competências estabelecidas no referencial, ou seja, na base do processo encontra-se a comparação entre uma situação existente (as competências detidas pelo adulto) e uma situação desejável (competências contidas no referencial). Vários autores têm aludido à complexidade e aos problemas subjacentes a este processo avaliativo (Ávila, 2005; Cavaco, 2007; 2008), em particular a necessária transposição e correspondência entre as competências relatadas pelo adulto, reportadas, na maioria das situações, a saberes contextuais e práticos, e as competências do referencial, baseadas nos saberes teóricos.

Em ambos os referenciais, são praticamente omissas as referências ao processo de avaliação que suporta a validação e a certificação de competências. O próprio termo avaliação surge pontualmente em ambos os documentos, o que indicia uma secundarização da vertente avaliativa no processo RVCC quando comparado com o modelo escolar. A este respeito, Cármen Cavaco salienta a novidade dos dispositivos de RVCC, que se baseiam numa “nova concepção do saber e que tendem a construir-se em

ruptura com as referências colectivas do modelo escolar” (Cavaco, 2008: 458). A componente da avaliação parece enquadrar-se nessa ruptura com as referências do modelo escolar.

A formalidade da avaliação, cara ao modelo escolar, é substituída, no processo RVCC, por uma atitude de maior flexibilidade na abordagem e nas respostas às necessidades do adulto. Desta forma é salientado o carácter flexível do referencial de modo a possibilitar uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem:

“enquanto quadro estruturador e orientador, o Referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a ter de adaptar-se ao quadro referencial. Deste modo, se incentiva a construção local, a partir de um conjunto de competências-chave definidas a nível nacional, de projectos de validação de competências e de formação, numa visão descentralizada do processo.” (Gomes [coord], 2006a: 21).

Como nota Ávila (2005: 454), “mais do que um processo de avaliação, o dispositivo implementado constitui um modo estruturado de trabalho e reflexão dos sujeitos sobre as competências desenvolvidas (ou não) ao longo da vida, numa perspectiva que valoriza e reconhece a diversidade de contextos que potenciam o seu desenvolvimento e mobilizam a sua utilização”. A distinção relativamente ao processo escolar é significativa, a metodologia empregue no reconhecimento de competências assume um carácter qualitativo que a afasta da configuração que a avaliação assume no ensino escolar.

As reticências colocadas às formas tradicionais de avaliação escolar são claramente assumidas e desencorajadas:

“recomenda-se vivamente que se procure evitar a utilização de provas de demonstração das competências, inspiradas num modelo de avaliação tradicional, não adequado neste contexto, ou na construção de ‘exercícios’ ou ‘actividades’ descontextualizadas das experiências de vida das pessoas em processo, em que se espera que o adulto ‘mostre’ se possui ou não as competências que o Referencial identifica” (DGFV, 204: 7).

A avaliação perde, assim, no processo RVCC a centralidade que lhe é atribuída no ensino escolar, não apenas na aferição do desempenho individual e da actividade desenvolvida pelo aluno, como também na estruturação da sua identidade social, contexto em que se revela uma “dimensão constitutiva da identidade do jovem, na transacção com os outros, e elemento quotidianamente produtor da sua subjectividade” (Vieira, 2005: 557).

## **O processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências**

O processo RVCC desenvolve-se em três fases sucessivas, o reconhecimento, a validação e a certificação. As linhas directrizes que orientam o processo encontram-se dispersas em várias publicações: i) *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: roteiro estruturante* ii) *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades*; iii) *Reconhecimento e validação de competências: instrumentos de mediação*; iv) *A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos - roteiro metodológico*.

A fase inicial do processo, correspondente ao reconhecimento de competências, tem por objectivo “proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos” (Leitão [coord.], 2002: 15). Esta fase é realizada em sessões de balanço de competências que podem ser de natureza individual ou de grupo, com uma duração entre 25 a 40 horas para o nível básico e 35 a 60 horas para o nível secundário. O incentivo à contextualização e individualização das práticas é claro:

“as sessões baseiam-se na mobilização de um conjunto de instrumentos, que devem ser adaptados, caso a caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada adulto” (Gomes e Simões, 2007: 16).

No âmbito desta fase pode haver lugar ao desenvolvimento de formações complementares, no Centro Novas Oportunidades, cuja duração não ultrapasse as 50 horas, e à frequência de acções de curta duração, com um máximo de 100 horas.

Ao longo do reconhecimento de competências, o adulto constrói um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), orientado segundo o Referencial de Competências-Chave, que deverá permitir a evidenciação de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais. A construção do PRA ocorre de forma mais ou menos acompanhada pela equipa técnico-pedagógica, consoante a autonomia revelada pelo adulto. Em termos de conteúdos, os PRA procuram ser um reflexo directo das competências que o adulto detém, correlacionando-as com o Referencial de Competências-Chave.

A etapa de validação de competências centra-se na realização de uma sessão, na qual o adulto e a equipa pedagógica analisam e avaliam o PRA, face ao Referencial de Competências-Chave, identificando as competências a validar e a desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar. O processo de validação pressupõe, assim, a avaliação das aprendizagens do indivíduo à luz do Referencial, cabendo aos formadores essa avaliação nas áreas de competência que têm a cargo. O cumprimento desta etapa exige aos formadores um esforço de interpretação e de descodificação das competências relatadas pelo adulto, muitas vezes contextualizadas em situações que desconhecem e sobre as quais não têm qualquer tipo de referência. O estabelecimento de ligações entre as competências evidenciadas pelo adulto e os Referenciais de Competências-Chave é dificultada pela natureza diferente dos saberes envolvidos, contextuais e práticos, de um lado, e teóricos, de outro.

Envolvido nestes pressupostos, o processo avaliativo sai dificultado: “entre os elementos das equipas dos CRVCC é frequente falarem de um trabalho de análise e de transposição entre os adquiridos experienciais e as competências do referencial e poucos assumem, a nível do discurso, a componente avaliativa inerente ao dispositivo” (Cavaco, 2008: 458).

A fase final do processo RVCC corresponde à certificação, quando estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar. A certificação de competências consiste na confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo de RVCC, realizando-se perante um Júri de Certificação nomeado pelo Director do Centro e constituído pelo profissional de RVC, pelos formadores e pelo avaliador externo ao Centro Novas Oportunidades.

### **As metodologias**

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências, ainda que orientadas pelos Referenciais de Competência-Chave, são bastante diversificadas e contextualizadas. Várias investigações (Ávila, 2005; Cavaco, 2008; Freire, 2009) têm revelado que o modo como é concretizado este processo pode apresentar variações de Centro para Centro. Apesar da diversidade de instrumentos utilizados pelos CNO, o processo RVCC baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos: o Balanço de Competências e a abordagem Autobiográfica.

A metodologia adoptada, baseada sobretudo na escrita, visa promover um trabalho reflexivo do adulto sobre si mesmo, permitindo o reconhecimento do valor das suas experiências de vida. Como refere Cármen Cavaco: “é um trabalho sobre a experiência do indivíduo e os seus adquiridos experienciais, estimulado e orientado por instrumentos que facilitam o processo de rememoração, reflexão e selecção da informação, permitindo o reconhecimento, validação e certificação de competências face a um referencial” (2008: 492).

A organização e a sistematização de experiências por parte do adulto obrigam, necessariamente, a um exercício de reelaboração da experiência de vida que permita aos profissionais envolvidos perceber se as vivências resultaram, ou não, em aprendizagens e se estas se aproximam das competências do referencial. A centralidade do processo assenta, assim, no estabelecimento de ligações entre as aprendizagens do adulto e as competências do referencial, residindo aí a sua complexidade. De forma a minorar a difícil articulação entre as competências adquiridas no percurso de vida e o Referencial de Competências-chave, a DGFV publicou em 2004 um conjunto de instrumentos de mediação com o objectivo de contribuir “para uma ‘tradução’ mais eficaz entre as competências dos adultos e o Referencial de Competências-Chave” (DGFV, 2004: 7). Este documento apresentava um conjunto de actividades centradas na abordagem biográfica do percurso de vida do adulto e visando a:

“recuperação da memória dos seus processos de aprendizagem, levando-o a “revisitar” o seu quotidiano, para nele encontrar as manifestações das suas competências” (DGFV, 2004: 7).

O facto de os instrumentos de mediação estarem orientados para a exploração e reflexão da história de vida na sua globalidade causou algumas dificuldades às equipas técnico-pedagógicas na aproximação às competências do referencial.

O carácter não obrigatório da utilização dos instrumentos de mediação por parte das equipas do CNO possibilitou a adopção de instrumentos orientados para a demonstração de competências, desvirtuando a lógica do processo e as recomendações da tutela. A percepção deste problema colocou “em debate, no seio das equipas dos Centros, a questão do sentido dos exercícios de demonstração para os adultos e da lógica e filosofia do próprio processo de RVC” (Cavaco, 2008: 495). Esta situação contribuiu para a progressiva diminuição do uso de exercícios de demonstração e para uma prioridade crescente das equipas na concepção e reformulação de instrumentos de mediação. É através da explicitação detalhada das experiências de vida, recolhida através dos instrumentos de mediação, que as equipas obtêm os elementos que lhes permitem avaliar as competências do adulto à luz do Referencial de Competências-Chave.

O Portefólio do candidato à certificação é, assim, constituído por um conjunto de instrumentos que se centram na colocação da experiência de vida em palavras, apelando à explicitação das competências desenvolvidas em contextos de formação formal, não formal e informal. Neles é necessário narrar muita da experiência pessoal e profissional, estabelecendo pontos de contacto com o Referencial de Competências-Chave. Como nota Ropé (2004: 225), há no processo de construção do Portefólio diversos “*savoir-faire* de escrita que são da mesma ordem que os aprendidos na escola”. Ao assumir como principal dispositivo de validação, a descrição das actividades profissionais e da experiência de vida, o processo RVCC aproxima-se do modelo escolar tradicional. Em última análise, o sucesso no processo depende da capacidade do adulto em descrever e relatar as experiências de vida.

Esta aproximação ao modelo escolar esvanece-se, no entanto, no grau de tolerância ao erro. No modelo escolar o erro assume um carácter de irreversibilidade nos momentos de avaliação, em particular nas provas de demonstração da aquisição de conhecimentos. No processo RVCC a inexistência de provas de demonstração de competências, nos moldes dos modelos de avaliação tradicional, originam uma atitude perante a avaliação que valoriza a diversidade nos modos de aprender e garante a possibilidade permanente de correcção do erro. As indicações para avaliação na área de competência-chave Linguagem e Comunicação contempladas no *Referencial de Competências-Chave de educação e formação de adultos* (nível básico) ilustram bem esta concepção da avaliação:

em Linguagem e Comunicação, o “erro” inscreve as dificuldades num determinado contexto, que podem ser de ordem gramatical ou pragmática, e revela o caminho que o formando tomou até chegar a ele. Acompanhando o adulto nesse percurso, o formador poderá guiar a auto-correcção (Alonso *et al*, 2000).

Em jeito de conclusão, parece-nos que o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências apresenta maior número de similitudes com os percursos

escolares tradicionais do que à partida se esperaria. Estruturado em torno de uma lógica extra-escolar o processo constrói-se, apesar disso, com base em pressupostos comuns ao modelo escolar, destacando-se a esse nível a centralidade da escrita.

## **Bibliografia**

- Alonso, L. *et al.* (2000), *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- Ávila, Patricia (2005), “A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento”. Tese de Doutoramento. ISCTE.
- Cavaco, Cármen (2007), “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais”. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 2, 21 □ 34.
- Cavaco, Cármen (2008), “Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação”. Tese de Doutoramento. FPCE-UL.
- Direcção Geral de Formação Vocacional (2004). *Reconhecimento e validação de competências: instrumentos de mediação*. Lisboa: DGFV
- Gomes, Maria do Carmo [Coord.] (2006a) *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, Maria do Carmo [Coord.] (2006b) *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, Maria do Carmo e Simões, Francisca (2007). *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades*. Lisboa: ANQ
- Vieira, Maria Manuel (2005), “O lugar do trabalho escolar — entre o trabalho e o lazer?”. *Análise Social*, vol. XL (176), 519-545.
- Leitão, J. A. [Coord.] (2002), *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Freire, João (2009), “Microestudo sociológico de um Centro Novas Oportunidades”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 59, 2009, 19-43.
- Ropé, Françoise (2004), A validação das aquisições profissionais entre experiência, competências e diplomas: um novo modo de avaliação, in Joaquim Dolz e Edmée Ollagnier (orgs.) *O Enigma da competência em Educação*, Porto Alegre: Artmed Editora.