

Da persistência do “efeito de Mateus”: aprendizagens e reconhecimento de competências em Portugal

Alexandra Aníbal
Investigadora do CIES-IUL

Introdução

O presente trabalho enquadra-se na investigação que me encontro a realizar no âmbito do programa de doutoramento em Sociologia do ISCTE. Essa investigação centra-se na abordagem sociológica das questões da aprendizagem e da aquisição de competências de literacia fora do sistema de ensino formal, em contextos informais de aprendizagem. Tem como pano de fundo a “Iniciativa Novas Oportunidades”, nomeadamente os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) levados a cabo pelos Centros Novas Oportunidades. Estes processos têm como destinatárias pessoas com competências adquiridas pela experiência de vida mas que não foram certificadas oficialmente pelo sistema nacional de ensino.¹

Apreensível a nível micro, através do discurso dos indivíduos sobre as aprendizagens realizadas ao longo dos seus percursos de vida, o fenómeno da aprendizagem não escolar (não-formal e informal) pode também ser captado a nível macro, à escala nacional ou europeia. Foi com esse objectivo, entre outros, que o Eurostat coordenou, em 2007, um inquérito europeu sobre educação e formação de adultos que, em Portugal foi realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009) e que, posteriormente, coordenou também a recolha de elementos sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida nos vários países da União Europeia (Eurostat, 2010).

Partindo, então, da situação dos adultos portugueses ao nível das aprendizagens formais (escolares) e não-formais (frequência de acções de formação) facultada por estes recentes inquéritos estatísticos, pretendo aqui reflectir sobre o que nos diferencia e o que nos aproxima de outros países europeus, sobre o caminho já trilhado e a trilhar, ao nível da educação e formação de adultos e dos sistemas de validação de aprendizagens não-formais e informais, para fazer face às fragilidades que continuamos a evidenciar.

¹ Conhecendo melhor os percursos de vida de um conjunto de indivíduos que realizaram o processo RVCC tendo de início uma escolaridade baixa e que conseguiram ver reconhecidas e validadas as suas aprendizagens informais e não formais, sem necessidade de formação complementar, tentarei, nessa investigação, conhecer e compreender as variáveis que fazem a diferença, os contextos não-formais e informais que se revelaram potenciadores ou inibidores de aprendizagens.

1. Aprendizagem formal: níveis de escolaridade em Portugal e na Europa

Começamos, então, pela educação formal. De acordo com os resultados provisórios dos Censos de 2011 (INE, 2011), a população residente em Portugal (todos os grupos etários incluídos) reparte-se actualmente da seguinte forma, no que diz respeito às habilitações escolares:

1. As pessoas com curso superior são actualmente 12% da população (a população que hoje possui o ensino superior completo quase duplicou, face a 2001; cerca de 61% dos licenciados é do sexo feminino);
2. 13% da população possui o ensino secundário completo;
3. 16% da população possui o 3º ciclo do ensino básico completo;
4. 13% da população possui o 2º ciclo do ensino básico completo;
5. 25% da população possui o 1º ciclo do ensino básico completo;
6. A população sem qualquer nível de ensino representa ainda 19%.

Para comparar as habilitações escolares dos portugueses com as dos outros europeus, optou-se aqui por analisar os dados do EUROSTAT, relativos a 2010 e utilizar a variável “grau de escolaridade atingido” (correspondente à certificação formal de nível mais elevado completada com sucesso por cada indivíduo inquirido, quando esse sucesso foi validado por um certificado reconhecido). A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE/ISCED) integra 6 níveis (UNESCO, 1997, 2011):

ISCED 0 – Educação Pré-escolar

ISCED 1 – Ensino Básico (1º e 2º ciclos)

ISCED 2 - Ensino Básico (3º ciclo)

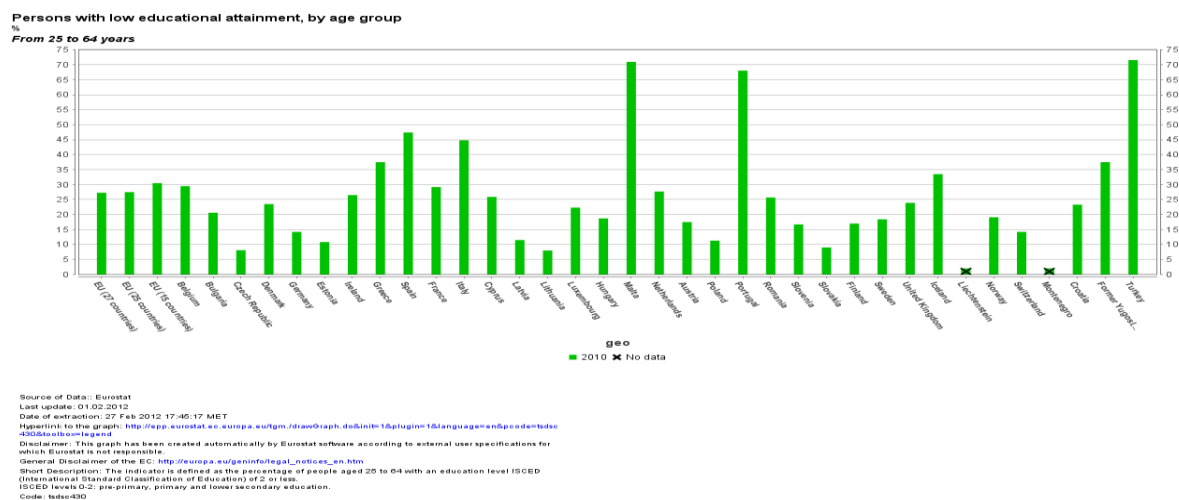
ISCED 3 - Ensino Secundário

ISCED 4 - Ensino pós-Secundário

ISCED 5 - Ensino Superior (Bacharelato, Licenciatura e Mestrado pré-Bolonha)

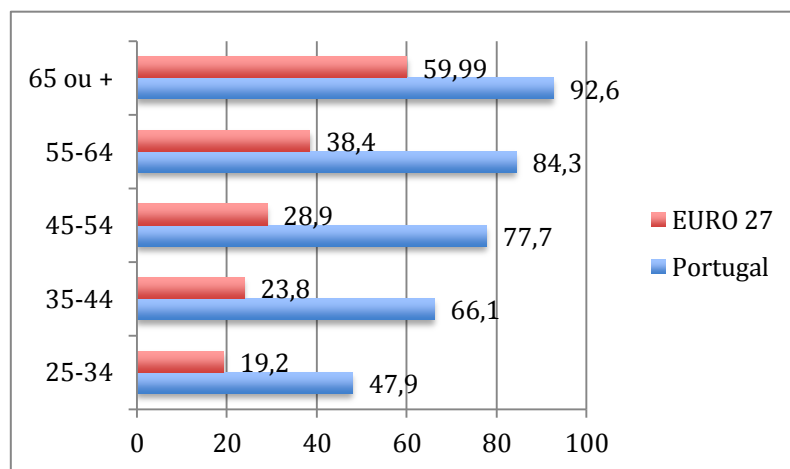
ISCED 6 - Ensino Superior (Mestrado pós-Bolonha, Doutoramento e pós-Doutoramento)

Gráfico 1 – Percentagens de indivíduos com graus baixos de escolaridade (ISCED o e II: até ao 9º ano de escolaridade)



Fonte: Eurostat, 2010

Gráfico 2 – Percentagens de indivíduos com graus baixos de escolaridade (ISCED I e II: até ao 9º ano de escolaridade), por escalão etário, em Portugal e na Europa, em 2010



Fonte: Eurostat, 2010

Em 2010, Portugal encontrava-se entre os 3 países da União Europeia com maior percentagem de adultos (entre os 25 e os 64 anos) em níveis muito baixos de escolarização. Pouco atrás da Turquia e de Malta, no nosso país, quase 70% da população encontra-se nos níveis 0 a 2 do ISCED, que, traduzidos para o nosso sistema de ensino, incluem a educação pré-escolar e os 3 ciclos do ensino básico. Este défice de educação formal de uma percentagem tão elevada da população é algo que nos distingue claramente, não só dos países do norte e do leste da Europa, mas também dos países do sul, como a Grécia, Itália e

Espanha. Encontra-se aqui o nosso “calcanhar de Aquiles”, neste atraso educativo prolongado no tempo, que continuou depois da viragem do país para a democracia, em 1974, e que implicou que em gerações da actual população activa, muitos tivessem sido os jovens a interromperem o seu percurso educativo, finda a escolaridade então obrigatória.

Nas gerações nascidas nos anos 50 e 60, a frequência da escola é, na maior parte dos casos, curta, situando-se, em média, entre os 4 e os 6 anos de escolaridade. Como refere Abrantes, “numa altura em que, pela Europa, se expandia e massificava o ensino secundário, permitindo o seu acesso a crianças de todos os estratos sociais, em Portugal mantinha-se o afunilamento a partir da conclusão da escola primária e/ou preparatória. Só uma percentagem muito diminuta de alunos acedia ao ensino secundário, ficando a grande maioria na posse das competências básicas aprendidas nos bancos da escola primária.” (Abrantes, no prelo). De facto, até aos anos 70, a rede escolar era constituída por edifícios pequenos e rudimentares, destinados a escolas primárias (construídas pelo Estado Novo no âmbito do *Plano dos Centenários* e do *Novo Plano*, e disseminadas por todo o território nacional), estando os liceus apenas confinados às então capitais de distrito.

O investimento na educação que tem lugar nos anos 70, com a construção da rede de escolas preparatórias e secundárias, inverte a situação de afunilamento e dá lugar à escola de massas. Mas, como refere ainda Abrantes (no prelo), “para os filhos de gerações muito pouco escolarizadas, a incorporação no ensino preparatório e secundário constituía uma experiência de acesso a um mundo estranho e volátil, em que se circulava entre escolas, disciplinas e professores, ao sabor do vento, raramente construindo-se vínculos seguros que impulsionassem o envolvimento e o sucesso educativos.” Este persistente hiato entre a cultura escolar e os modos de vida populares num sistema recentemente massificado dá origem a muitos insucessos e abandonos precoces, desta feita já atribuíveis aos próprios (e aos deficits e lacunas) e não ao sistema que, aparentemente, abria as suas portas a todos.

Este nosso atraso educativo persistente é também selectivo. O peso da reprodução social nas trajectórias escolares dos portugueses é muito evidente nos dados do inquérito à Educação e Formação de Adultos, realizado em 2007 que conclui que “um maior nível de escolaridade do pai ou da mãe está associado a uma maior probabilidade de o indivíduo completar um nível de escolaridade maior (e a uma menor probabilidade de completar um nível de escolaridade menor).” (Inquérito EFA, 2009). Por outro lado, os dados do European

Social Survey de 2008 demonstram a existência de uma relação entre escolaridade e categoria socio-profissional muito forte em Portugal, mais do que na média europeia. “A análise dos resultados deste inquérito confirma que os filhos de empresários, dirigentes, profissionais liberais e técnicos superiores têm uma probabilidade de completar um curso superior três vezes superior à dos jovens oriundos de meio trabalhador.” (Abrantes, no prelo).

2. Aprendizagem não-formal: a frequência de acções de formação

Caracterizada, de forma sucinta, a relação dos portugueses com a educação formal, passemos à educação não-formal. Um olhar comparativo sobre a participação dos adultos em acções de formação de carácter não-formal, durante o ano de 2010 (Eurostat, 2010) situa-nos, uma vez mais, numa posição de inferioridade relativamente à média europeia.

Quando inquiridos sobre a participação em acções de formação nas 4 semanas imediatamente anteriores à realização do inquérito, os portugueses referiam, de facto, participar menos (26,4%) do que os europeus, em média (34,9%). As diferenças entre homens e mulheres são pequenas, verificando-se, tanto em Portugal como na média dos países da União Europeia, percentagens semelhantes, embora ligeiramente menores de participação no caso das mulheres.

Quadro 1 – Participação em Acções de Formação em 2010

<i>Participação em acções de formação</i>			
	Total	Homens	Mulheres
União europeia (27)	34,9	35,4	34,4
Portugal	26,4	27	25,9

Fonte: Eurostat, 2010

No que diz respeito à relação entre a participação em acções de formação e as habilitações escolares, tanto em Portugal como na Europa, estas variáveis estão claramente associadas positivamente, ou seja, a participação aumenta quando as habilitações escolares dos indivíduos são mais elevadas. **Em Portugal, a relação entre estas variáveis parece ser**

mais forte ainda que entre a média dos países europeus, sendo claro que as pessoas com habilitações escolares mais elevadas participam muito mais frequentemente em acções de formação do que as menos escolarizadas.

Quadro 2 – Participação em Acções de Formação por níveis de habilitações, em 2010

<i>Participação em acções de formação</i>				
	Total	ISCED níveis 0-2	ISCED níveis 3-4	ISCED níveis 5-6
União europeia (27)	34,9	17,5	34,7	57,9
Portugal	26,4	15,9	45,6	63,9

Fonte: Eurostat, 2010

A participação em acções de formação é também influenciada, e muito, pela idade dos participantes. Quanto mais velhos, menos participam. Acontecendo tanto em Portugal como na média dos países da União Europeia, é, uma vez mais, um **fenómeno que parece revestir-se de maior intensidade no nosso país**. Em Portugal apenas 10,9% das pessoas com mais de 65 anos participou recentemente numa acção de formação.

Quadro 3 – Participação em Acções de Formação por escalões etários, em 2010

<i>Participação em acções de formação</i>						
	Total	25-34 anos	35-44 anos	45-54 anos	55-64 anos	Mais de 65 anos
União europeia (27)	34,9	44,2	38,6	36,3	33,7	20,9
Portugal	26,4	40,3	28,7	25,5	22,1	10,9

Fonte: Eurostat, 2010

Outro fenómeno que se intensifica em Portugal, quando comparado com os valores médios europeus é o da diminuição da participação em zonas menos densamente povoadas. O facto de se morar em localidades pequenas, ou em cidades de média dimensão parece ser um entrave maior à participação em Portugal, do que acontece, em média, pela Europa.

Quadro 4 – Participação em Acções de Formação por zonas de residência, em 2010

<i>Participação em acções de formação</i>				
	Total	Zona densamente povoada >= 500 hab/km ²	Zona urbana intermédia >= 100, < 500 hab/km ²	Zona pouco povoada < 100 hab/km ²
União europeia (27)	34,9	37,9	34,6	28,9
Portugal	26,4	29,4	24,6	23,1

Fonte: Eurostat, 2010

Analisadas as razões da não participação, no caso dos inquiridos que gostariam de ter participado, mas não o puderam fazer, chega-se às seguintes conclusões:

Em geral:

- Na Europa, a falta de tempo devido a responsabilidades familiares (referida por 36,6% dos inquiridos não participantes) é a 1ª razão explicativa da não participação, seguida da incompatibilidade entre o horário da formação e o horário de trabalho (35%).
- Em Portugal, a 1ª razão invocada pelos não participantes é também a falta de tempo devido a responsabilidades familiares (34,5%), mas logo seguida de uma outra razão, a da inexistência de oferta formativa próxima (34,2%). A incompatibilidade da formação com o horário de trabalho, embora apareça como a 3ª razão invocada, não parece revestir-se da importância que lhe é atribuída pelos outros países europeus, em média (26,5%).

Por género:

- Introduzindo o género nesta análise, entre os homens europeus, temos como principal razão invocada para não ter participado em acções de formação a incompatibilidade destas com o trabalho (43,7%), sendo, de longe a razão mais invocada. Entre os homens portugueses não é isso que se passa. A principal razão é a inexistência de oferta formativa próxima (32,1%), sendo a incompatibilidade entre formação e trabalho apenas referida por 29,6% dos homens portugueses que não puderam participar em acções de formação.

- As mulheres europeias, em média, invocam sobretudo como razão da não participação em actividades formativas a falta de tempo devida a responsabilidades familiares (46%), o mesmo acontecendo com as mulheres portuguesas, mas em menor escala (41,9%). E enquanto as mulheres europeias, em média, referem como 2ª razão, bastante menos significativa que a primeira, a incompatibilidade entre a formação e o horário de trabalho (27,2%), as mulheres portuguesas “queixam-se” sobretudo da inexistência de oferta formativa próxima (35,6%).

Por nível de habilitações:

- Introduzindo o nível de habilitações, verifica-se que para os inquiridos com a escolaridade mais baixa (igual ou menor de 9 anos de escolaridade), as responsabilidades familiares parecem ser a razão principal da não participação, sendo referidas por 39,2% dos europeus e 36,6% dos portugueses. Mas a 2ª razão é divergente: para os europeus é, outra vez, a incompatibilidade trabalho/formação (28,6%), para os portugueses, uma vez mais, a inexistência de oferta formativa próxima (35,8%).
- Entre os indivíduos com o ensino secundário e pós-secundário, passa a ser a incompatibilidade entre trabalho e formação a principal razão da não participação (42,5%), passando para 2º lugar, mas próximo, a responsabilidade da vida familiar (35,6%). Curiosamente, nenhuma destas razões é muito importante para os portugueses com este mesmo nível de habilitações. O que é por eles invocado enquanto razão para não terem participado, embora o quisessem fazer, em actividades formativas é, outra vez, o facto de essas actividades não estarem disponíveis perto do seu local de trabalho/residência (34,3%).
- Já as razões dos portugueses mais escolarizados (com licenciatura ou grau superior) aproximam-se dos europeus do mesmo escalão habilitacional: as primeiras duas razões são as mesmas, horário incompatível com o trabalho (os europeus são 42,5% a referirem-na, os portugueses são 38,4%) e falta de tempo devida a responsabilidades familiares (portugueses e europeus são igualmente 35,6% a invocá-la).

Em síntese, pode afirmar-se que a responsabilidade inerente à vida familiar é o factor mais

constrangedor da frequência de acções de formação, tanto para os portugueses como para os restantes europeus. Mas entre os portugueses há um factor que se evidencia como obstáculo importante a esta frequência, sendo a sua invocação bastante mais frequente no caso português do que, em média, na Europa: trata-se da inexistência de oferta próxima do local de trabalho/residência do entrevistado. Os portugueses parecem confrontar-se bem mais com a dificuldade em encontrar formação na zona em que residem/trabalham do que os europeus (em média), situação que se acentua entre os menos e medianamente escolarizados e entre as mulheres.

Quadro 4 – Razões da não participação em acções de formação, em 2010

	<i>Respondentes que não participaram mas queriam participar – Razões da não participação</i>								
	O inquirido não tinha os pre-requisitos	Formação demasiado cara	Falta de apoio do empregador	Horário incompatível com o trabalho	Falta de tempo devido às responsabilidades familiares	Não havia oferta formativa próxima	O inquirido não se sentia confortável com a ideia de voltar a algo que se assemelha à escola	Saúde ou idade	Outras razões
EU 27	13,8	28,3	16,3	35	36,6	18,6	13,5	13,4	24,4
Portugal	11,8	22,7	20	26,5	34,5	34,2	4,1	6,8	18,9
EU 27 Masc.	13,8	26,4	20,8	43,5	26,4	17,4	13,1	13,2	27,1
Portugal Masc.	11,9	24,3	18,8	29,6	23,6	32,1	3,4	5,8	21,6
EU 27 Fem.	12,9	30,1	12,2	27,2	46	19,7	13,8	13,5	21,9
Portugal Fem.	11,8	21,6	20,8	24,4	41,9	35,6	4,6	7,4	17
EU 27 Nível 0-2	22,9	29,2	14,6	28,6	39,2	21,5	20,8	22	30
Portugal Nível 0-2	12,9	20	20,5	24,6	36,6	35,8	5,7	7,8	19,9
EU 27 Nível 3-4	4,8	20,9	15,9	42,5	35,6	13,6	7,5	5,7	25,2
Portugal Nível 3-4	12,5	24,4	17,1	22,9	26,1	34,3	0,4	4,1	16,1
EU 27 Nível 5-6	4,8	20,9	15,9	42,5	35,6	13,6	7,5	5,7	25,2
Portugal Nível 5-6	6,8	31,4	21,5	38,4	35,6	27,6	2,1	5,9	18

Fonte: Eurostat, 2010

Os dados aqui apresentados estão na linha dos que resultaram do inquérito à educação e formação de 2007 (INE, 2009) na parte respeitante às aprendizagens formais e não-formais.

Segundo o INE, “Em traços gerais o perfil tipo do **não participante** em actividades de educação ou formação pode definir-se nos seguintes moldes: é um indivíduo com idade superior a 45 anos, com um nível de escolaridade completo que não ultrapassa o 3º ciclo do ensino básico, vive em zonas pouco povoadas, é sobretudo inactivo e, se exerce uma profissão, enquadra-se nos grupos profissionais menos exigentes em termos de qualificações, auferir um nível de rendimentos não superior a 750 euros, não utiliza computador ou Internet, não conhece ou não consegue usar outras línguas para além da língua materna e não tem hábitos de leitura de livros ou de jornais.” (INE, 2009)

Portugal e o efeito de “Mateus”

Desta análise chegamos a um paradoxo. Em Portugal quem frequenta actividades de aprendizagem não-formal são sobretudo os adultos mais escolarizados, com empregos mais qualificados e com práticas culturais mais “letradas”. Ou seja, quem não frequenta este tipo de actividades é quem, de facto, mais delas precisa. Como refere Ávila, “a formação inicial insuficiente compromete, por exemplo, a chamada formação contínua, dado que os indivíduos não dispõem de competências de partida (como as de literacia) que possibilitem a aquisição de novas aprendizagens (...). Face à escassez de recursos escolares e de competências, os adultos nessa situação vêem as suas possibilidades de acesso a outras aprendizagens fortemente comprometidas. (Ávila, 2008: 255). Esta investigadora apresenta algumas das razões que explicam essa exclusão de quaisquer processos de aprendizagem ao longo da vida a que se encontra votada essa parte da população portuguesa, citando Peter Jarvis: “a participação em acções de educação e formação não pode ser interpretada meramente como uma questão de motivação, ou de intenção, por parte dos sujeitos, uma vez que é algo que está relacionado com a sua posição no sistema social e no ciclo de vida. Os menos escolarizados, os que se situam nas posições mais desfavorecidas da hierarquia social, e também os mais velhos, são, em qualquer país, os que mais se encontram afastados dos processos de aprendizagem na idade adulta. (...) As barreiras ou obstáculos que justificam esse quadro generalizado podem ser atribuídas à convergência de factores situacionais, institucionais e disposicionais. (Jarvis, 1992: 242 e

245, citado por Ávila, 2008: 255). Os factores situacionais são os que se relacionam com a vida profissional, estando os institucionais, segundo o autor, ligados à oferta existente e à sua divulgação. Já os disposicionais dizem respeito às atitudes de cada pessoa relativamente à frequência de acções de formação. “Ora, no caso dos adultos pouco escolarizados combinam-se, muitas vezes, por exemplo, a não criação de condições objectivas, desde logo por parte dos empregadores, que incentivem e tornem possível a inscrição dessas práticas no quotidiano, com ofertas institucionais insuficientes ou desadequadas (quanto ao horário, à localização, ou mesmo ao próprio modelo subjacente), e ainda disposições pessoais negativas face à educação e à formação (que remetem muitas vezes para experiências escolares anteriores mal sucedidas).” (Ávila, 2008: 255).

O contraste com a população adulta mais escolarizada, que encontramos claramente espelhado na análise de dados do EUROSTAT, pode assim compreender-se pois, entre os mais escolarizados conjugam-se dois factores favoráveis: por um lado, o incentivo/promoção da formação por parte dos empregadores, encarada como uma mais valia no desempenho das funções, por outro as disposições de partida favoráveis à integração em novos processos de aprendizagem.

Neste artigo, não será aprofundada a questão da aprendizagem informal/experiencial cujas especificidades a tornam mais difícil de apreender e que é objecto de um outro artigo da autora (por publicar). O seu carácter difuso e não estruturado é mais facilmente captado em entrevistas não estruturadas e interlocuções biográficas, nas quais o investigador pode aprofundar e esclarecer as referências feitas pelos entrevistados sobre as suas práticas de aprendizagem, mas é igualmente possível, a nível macro, mapear este fenómeno pois o inquérito à Educação e Formação de Adultos que aqui tem vindo a ser referido contém diversas questões sobre meios informais de aprender.

Não alongando muito as referências a esta temática, poder-se-á resumir deste modo a relação dos portugueses com as aprendizagens informais: apenas cerca de 40% dos inquiridos declaram ter deliberadamente aprendido alguma coisa através de meios informais. As diferenças entre homens e mulheres não se revelam significativas, sendo significativas as variáveis idade (quanto mais novo, mais aprendizagens informais) e sobretudo escolaridade (quanto mais elevada, mais aprendizagens informais. Encontrou-se, de facto, uma associação muito evidente e forte entre o nível de escolaridade dos inquiridos

e a participação em actividades de aprendizagem informal.

Quer se trate da aprendizagem não-formal (aqui analisada em pormenor e de forma comparativa) quer se trate da aprendizagem informal, parece estar-se em presença, nas sociedades contemporâneas, e, com uma intensidade maior em Portugal, de **situações duais de acesso ao conhecimento**. Os “recursos poderão, afinal, ter tendência a estar distribuídos de uma forma cada vez mais desigual, ocorrendo mesmo uma espécie de efeito de Mateus, ou seja, aqueles que já acumularam um determinado patamar de conhecimentos e competências tenderão, por convergência de múltiplos factores, a progredir ainda mais nesse domínio, enquanto os menos providos de recursos escolares tenderão a ficar alheados desses processos (Fernández, 2005:94, citado por Ávila, 2008: 256).²

3. O reconhecimento das aprendizagens experienciais/informais e não-formais na Europa e o caso português

Para inverter este *efeito de Mateus*, são necessárias políticas sociais especificamente dirigidas aos adultos pouco escolarizados, que consigam mobilizar este numeroso segmento da população que, por diversas razões tende a ficar à margem dos processos de educação e formação.

A iniciativa Novas Oportunidades, capitalizando conquistas que se foram fazendo, em Portugal, ao longo da 1ª década do século XXI, no domínio da educação e formação de adultos e do reconhecimento de adquiridos experienciais (nomeadamente a partir da experiência da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos - ANEFA), conseguiu efectivamente esta mobilização inédita de pessoas pouco escolarizadas que há muito

² Em sociologia, o efeito de Mateus, que se pode traduzir por “vantagem acumulativa” é o fenómeno que faz com que “os ricos se tornem mais ricos e os pobres mais pobres”. Este termo foi utilizado, pela primeira vez por Robert Merton em 1968, em sociologia da ciência, para descrever como, entre outras coisas, aos cientistas eminentes é-lhes dado mais crédito, pela comunidade científica, do que aos jovens investigadores. Deve o seu nome a um versículo do Evangelho segundo São Mateus: ““Porque a todo o que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado.” (Mateus,25:29)

tinham deixado a escola e que, sem este apelo, dificilmente voltariam a envolver-se em percursos educativos/formativos.

3.1. Validação de aprendizagens não-formais e informais na Europa

Esta iniciativa e os programas anteriores que a ela conduziram inscrevem-se num movimento inédito na Europa de reconhecimento e validação de aprendizagens resultantes de experiências vividas em contextos não-formais e informais³. A relevância atribuída a estas formas de aprender é muito recente e ainda controversa pois, ao longo de décadas, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a forma escolar moderna foi cimentando a sua hegemonia, tornando-se o único contexto reconhecido socialmente de realização de aprendizagens.

A atenção às aprendizagens realizadas fora de contextos formais, teve um momento-chave, a nível europeu, no ano 2000, com a publicação do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2001), na sequência da Cimeira de Lisboa,⁴ que reconhece como válidas e

³ De acordo com o Inquérito à Educação e Formação de Adultos (INE, 2009), definem-se, deste modo, os 3 tipos de Educação/Aprendizagem:

Educação formal: "Educação ou Formação ministradas em instituições de educação e formação, em que a aprendizagem é organizada, avaliada e certificada sob a responsabilidade de profissionais qualificados, constitui uma sucessão hierárquica de educação ou formação, na qual a conclusão de um dado nível permite a progressão para níveis superiores".

Educação não-formal: "Formação que decorre normalmente em estruturas institucionais, devendo conferir um certificado de frequência de curso. Esta certificação não é, normalmente reconhecida pelas autoridades nacionais, não permitindo a progressão na sucessão hierárquica de níveis de educação e formação.

Aprendizagem informal: Formação que decorre das actividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família, a vida social ou o lazer. Normalmente tem lugar fora das estruturas institucionais, decorrendo num ambiente de aprendizagem que o aprendente (ou outra pessoa) pode organizar e estruturar livremente. Não confere certificação, embora as competências adquiridas por esta via possam vir a ser submetidas a processo de validação e certificação.

⁴ A nível mundial tem cabido à UNESCO um papel determinante ao nível da Educação de Adultos, tendo as conferências mundiais (CONFITEA) organizadas por este organismo sido marcos importantes na estruturação e consolidação de teoria e práticas nesta matéria. Da conferência de Hamburgo, realizada em 1997, resultaria a "Declaração de Hamburgo" em que o conjunto dos países e organismo assinantes acorda no facto de a educação de adultos ser "a chave para o século XXI", simultaneamente uma consequência da cidadania activa e uma

validáveis as práticas de aprendizagem não-formais e informais. Este memorando é um importante ponto de partida para o reconhecimento e validação das aprendizagens construídas fora da escola, em situações profissionais e de vida. A validação deste tipo de aprendizagens implica o recurso a novas práticas de avaliação que não as tradicionais, de forma a ser contemplada a sua multiplicidade e complexidade, pelo que, um pouco por toda a Europa, começaram a ser concebidos e postos em prática mecanismos de reconhecimento das aprendizagens adquiridas por vias não-formais e informais.

Desde então, a Comissão Europeia manteve-se atenta e implicada no processo de concepção e implementação desses mecanismos nos países membros, promovendo um conjunto muito relevante de iniciativas que permitiram a troca de boas práticas e a criação de parcerias entre os vários Estados. Importante tem sido também o trabalho do *cluster* europeu de Reconhecimento de Resultados da Aprendizagem (Recognition of Learning Outcomes) que promove discussões à volta de questões-chave, relacionadas com a validação.

A Comissão Europeia reconhece, assim, como uma importante ferramenta na prossecução de objectivos de ordem económica e social a nível europeu a validação da aprendizagem não-formal e informal ⁵, tendo muito recentemente incluído nas *Linhas integradas de Acção*

condição para a plena participação na sociedade. É neste documento que se alarga o conceito de educação de adultos a todo o conjunto de processos de aprendizagem formais, não formais e informais.

⁵ Identificam-se aqui alguns passos recentes dados pela Comissão Europeia nesta matéria:

- A publicação de *The European Principles for the Identification and Validation of non-formal and informal learning* que visa encorajar e orientar o desenvolvimento de abordagens e sistemas comparáveis, fornecendo aos Estados-membros alguns princípios-chave para a implementação da validação;
- O trabalho do *cluster* europeu de Reconhecimento de Resultados da Aprendizagem (Recognition of Learning Outcomes) que promoveu discussões à volta de questões-chave, relacionadas com a validação, incluindo, por exemplo "custos e benefícios" e "garantia de qualidade".
- A publicação das *Linhas orientadoras da validação 2009* (2009 European Guidelines on Validation), que disponibilizam orientação para políticos e técnicos no sentido de lidarem com os principais desafios associados aos sistemas de validação.
- O *Quadro Europeu de Qualificações* (European Qualifications Framework) que encorajou os Estados-membro a trabalhar na introdução dos seus próprios Sistemas Nacionais de Qualificação, definido níveis de aprendizagem em termos de competências/resultados da aprendizagem.
- O *Plano de Acção para a Educação de Adultos* (Action Plan on Adult Learning) que identificou várias actividades na área da validação a serem promovidas pela Comissão no período 2008-2010.

2020 (*Integrated guidelines 2020*) a questão do reconhecimento e validação de aprendizagens não-formais e informais. Na Guideline 9 recomenda-se que os Estados-membros invistam em todas as áreas da educação e formação e que “tomem em conta a aprendizagem realizada em contextos informais e não formais (European Commission, 2010: 22)”⁶

3.2. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Em Portugal, esta convicção da existência de saberes, experiências, competências e qualificações dispersas que urgia certificar criteriosamente levou à concepção, ainda no final do anterior milénio, de um processo de identificação e validação de aprendizagens informais e não formais, operacionalizado através de um dispositivo com sede própria

-
- O Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação (ECVET), sistema de créditos que requer um sistema de validação de modo a reconhecer as competências adquiridas através de meios não-formais e informais.
 - O Quadro de referência Europeu de Qualidade na Educação e Formação (European Quality Assurance Reference Framework for VET) que também inclui a validação.
 - O Europass, um conjunto de documentos que são reconhecidos em toda a Europa. (GHK, 2011: 5)

⁶ O texto completo da Guideline 9: Improving the performance of education and training systems at all levels and increasing participation in tertiary education:

In order to ensure access to quality education and training for all and to improve educational outcomes, Member States should invest efficiently in education and training systems notably to raise the skill level of the EU's workforce, allowing it to meet the rapidly changing needs of modern labour markets. Action should cover all sectors (from early childhood education and schools through to higher education, vocational education and training, as well as adult training) taking also into account learning in informal and non-formal contexts. Reforms should aim to ensure the acquisition of the key competencies that every individual needs for success in a knowledge-based economy, notably in terms of employability, further learning, or ICT skills. Steps should be taken to ensure learning mobility of young people and teachers becomes the norm. Member States should improve the openness and relevance of education and training systems, particularly by implementing national qualification frameworks enabling flexible learning pathways and by developing partnerships between the worlds of education/training and work. The teaching profession should be made more attractive. Higher education should become more open to non-traditional learners and participation in tertiary or equivalent education should be increased. With a view to reducing the number of young people not in employment, education, or training, Member States should take all necessary steps to prevent early school leaving. (European Commission, 2010:22)

(inicialmente os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, transformados, a partir de 2007, em Centros Novas Oportunidades), profissionais qualificados (para apoiar os adultos nesse processo) e mecanismos de controlo de qualidade (com recurso aos parceiros sociais).

A concepção desse dispositivo é anterior à publicação do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (tendo-se iniciado em 1997 com a constituição de um grupo de trabalho para o desenvolvimento da Educação de adultos em Portugal, presidido por Alberto Melo⁷. Entre as várias recomendações produzidas por esse grupo⁸, inclui-se a de “definir e aplicar um esquema nacional de balanço de competências pessoais e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagem” (Melo et al, 1998: 54). O grupo recomenda que se faculte “a cada adulto a possibilidade de analisar as suas aptidões, competências pessoais e profissionais e motivações, tendo em vista uma melhor gestão dos seus próprios recursos e a orientação ou reorientação destes face a um futuro desejado.” (idem: 54). Isso seria concretizado através da constituição de “uma Rede de Centros de Balanço de Competências Pessoais, abertos à generalidade da população adulta.” Estes centros teriam como funções, não só a de avaliar mas também a de orientar os adultos “para a constituição ulterior de um portfolio pessoal comprovando experiências e aprendizagens”. Paralelamente propunha-se a “instalação de processos e estruturas de validação dos saberes e competências adquiridas. Validação quer através da creditação (outorga de créditos elegíveis para a prossecução de estudos tendo em vista a obtenção de determinados certificados e diplomas do ensino oficial) ou de certificação (decisão de conceder a equivalência plena a um destes certificados ou diplomas)”. O grupo recomendava ainda que se analisasse a experiência nesta matéria de países como a Irlanda, o Reino Unido e particularmente a França, “onde estes esquemas estão já em curso” e que se estabelecesse “um estrito vínculo com a Comissão Nacional de Certificação”. (idem: 54) Encontra-se, nestas palavras, o embrião do que seria o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência implementado, a partir de 1999, pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos Este instituto público,

⁷ Este grupo de trabalho foi constituído por Ana Benavente, então Secretária de Estado da Educação e Inovação, através do Despacho nº10534/97 de 16/10.

⁸ As recomendações constam do documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos “Uma aposta educativa na participação de todos”, ME, 1998.

sujeito à tutela de dois ministérios, é criado⁹ na sequência das referidas recomendações, e da constituição de um grupo de missão para implementar o programa de Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos¹⁰. A ANEFA será responsável, até à sua extinção, em 2004, pela implementação do sistema nacional de RVCC, pela concepção de referenciais de competências-chave, destinados às acções de reconhecimento e validação de competências adquiridas e pela criação e acompanhamento de centros RVC. Será também responsável pela criação de cursos EFA de dupla certificação (inovação na articulação entre formação de base e formação profissionalizante). (idem; 2002: 118, 119). Extinta a ANEFA, as suas competências passarão em 2004 para a Direcção-Geral de Formação Vocacional que prosseguirá, embora de modo mais centralizado e menos inovador, as linhas orientadoras anteriormente definidas.

O grande impulso quantitativo, centrado na capacidade e abrangência do sistema, é dado com a criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Vocacionada para alargar o reconhecimento de competências e os cursos EFA a um número muito mais elevado de adultos e em simultâneo elevar o patamar da certificação através do sistema RVCC ao nível secundário, toda a intervenção desta agência terá o mérito mas também as consequências perversas de se ter conseguido efectivamente aproximar desse objectivo de partida. A partir de então, a educação e formação de adultos passará a ser englobada pela Iniciativa Novas Oportunidades (os Centros RVC transformam-se em Centros Novas Oportunidades) e este programa, muito conotado com o governo de então, será amplamente divulgado, passando a expressão “Novas Oportunidades” rapidamente ao domínio público. É também com a ANQ que a rede de Centros Novas Oportunidades será substancialmente alargada e passará a integrar as escolas, colando-se mais (e ao contrário do que preconizava a ANEFA e os grupos que lhe deram origem) ao sistema educativo formal.

Em 2008 é dado um passo muito importante na instituição do postulado de que tudo o que se aprende ao longo da vida (não só de modo formal, mas também de modo não-formal ou informal) é válido e deve ser reconhecido socialmente: entra em vigor o Sistema Nacional de Qualificações¹¹ que possibilita aos adultos elevarem as suas qualificações de base através

⁹ Criada através do Decreto-Lei nº 387/99 de 28/9.

¹⁰ Passa a articular-se terminologicamente educação e formação.

¹¹ Decreto-Lei nº 396/2007 de 31-12-2007.

de percursos de qualificação flexíveis e adequados à realidade de cada indivíduo, estruturados a partir das competências anteriormente adquiridas.

Alvo de muitas críticas, de vários quadrantes políticos e mal compreendida pela população em geral, a Iniciativa Novas Oportunidades tem/teve, no entanto, uma actuação fundamental no atenuar do *efeito de Mateus* na população portuguesa, ao atrair de novo para percursos de qualificação e escolarização adultos que se tinham afastado quase definitivamente da “escola”. Fê-lo de uma forma sistemática, através das seguintes acções:

- Alargando o número de Centros Novas Oportunidades que se espalharam por todo o território nacional, disponibilizando uma oferta de proximidade (a distância/isolamento das povoações, como o demostram os dados atrás apresentados, é um factor constrangedor da participação em acções de formação por parte de um número muito significativo de portugueses menos escolarizados);
- Tornando mais abrangente a actividade desses centros que passaram a funcionar como portas de entrada dos adultos em processos de formação e/ou reconhecimento: a cada candidato inscrito era efectuado um diagnóstico que permitia encaminhar cada adulto para a resposta mais adequada ao seu perfil, quer se tratasse de uma resposta interna ou externa ao centro (processo de *Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento* realizado por um ou mais técnicos especializados e conhecedores das várias ofertas formativas no território);
- Continuando a utilizar uma metodologia baseada na abordagem biográfica (herdada da ANEFA);
- Mudando, aos poucos, a natureza certificadora do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, para uma natureza de posicionamento em percursos formativos “à medida” de cada adulto. Esta mudança da natureza do sistema (que se encontrava em curso) resultou da constatação sistemática dos défices de formação dos adultos portugueses que não lhes permitiam concluir, por inexistência de parte das competências exigidas, processos de reconhecimento e validação de competências. Deste modo, através de um sistema “misto”, cada adulto podia, através do referido processo ver reconhecidas e validadas a competências que, em confronto com os referenciais, realmente detinha, sendo essas competências objecto de uma certificação parcial. A obtenção dessa certificação parcial permitia o posicionamento num percurso formativo à sua medida, findo o qual, com aproveitamento, obtinha uma certificação total relativa a um determinado nível de habilitações/qualificação.

Esta nova forma de proceder exigiu a disponibilização de um conjunto de ofertas formativas que permitiam que, depois de obter a referida certificação parcial, cada adulto pudesse fácil e rapidamente aceder às acções de formação modulares que lhe permitissem completar o seu percurso. É essa a função desempenhada pelo Catálogo Nacional de Qualificações, inventário de acções de formação modulares que podem ser “montadas” para constituírem percursos formativos.

A Iniciativa Novas Oportunidades atingiu, em pouco tempo, números muito elevados de adultos abrangidos, de equipas e de centros em funcionamento.

Quadro 5 – Centros Novas Oportunidades (de 2006 até Julho 2011)

<i>Inscrições</i>	<i>Certificações totais</i>	<i>Certificações parciais</i>	<i>Encaminhamentos para outras ofertas formativas</i>
1.163.885	410.126	14.542	237.925

ANQ, 2012 (Informação estatística disponibilizada no site oficial, consultada em Maio 2012)

Quadro 6 – Cursos de Educação e Formação de Adultos (de 2006 até Julho 2011)

<i>Inscrições</i>	<i>Certificações</i>	<i>Certificações Parciais</i>
189.327	85.589	12.635

ANQ, 2012 (Informação estatística disponibilizada no site oficial, consultada em Maio 2012)

Quadro 7 – Formações Modulares certificadas (de 2006 até Julho 2011)

<i>Inscrições</i>	<i>Certificações</i>	<i>Certificações Parciais</i>
387.059	981	349.042

ANQ, 2012 (Informação estatística disponibilizada no site oficial, consultada em Maio 2012)

Esta capacidade mobilizadora e a abrangência da iniciativa constituíram um “pau de dois bicos”. Se, por um lado, se tentava compensar, num curto espaço de tempo, um atraso avassalador de muitas décadas, por outro lado, ao massificar uma oferta que deveria, para ser realmente útil e eficaz, manter um carácter quase individualizado, não foi possível evitar

nem controlar o surgimento de disfunções no funcionamento do sistema. A Iniciativa viu-se, assim, em pouco tempo, alvo de críticas por parte dos sectores mais conservadores, defensores do ensino tradicional, e, paradoxalmente, também da comunidade científica com um historial de investigação e intervenção no campo da educação de adultos. A juntar a estas críticas cruzadas, uma parte considerável da população, talvez pela falta de uma divulgação rigorosa das medidas constantes da iniciativa, olhava frequentemente para estes processos e formações de forma depreciativa, encarando-os como uma forma fácil de obter rapidamente e com pouco esforço aquilo que outros, no ensino formal, levavam anos a conseguir.

4. Notas finais

Em 2003, Alberto de Melo caracterizava da seguinte forma a realidade portuguesa ao nível das auto-aprendizagens ou aprendizagens informais: “Estatísticas e estudos convergem para fazer de Portugal um país, não da União Europeia, mas antes do Terceiro Mundo”, mas “apesar da sua fraca escolaridade, a população adulta portuguesa conseguiu, ao longo dos últimos 40 anos, ultrapassar com êxito muitos e difíceis desafios, tais como (desde meados dos anos 60) uma emigração maciça para os países europeus mais industrializados, a reintegração dos que foram forçados a deixar as antigas colónias no momento da independência (1975), a mudança dramática de regime político e a conseqüente construção de uma sociedade democrática, a inserção na União Europeia (1986) e até a plena integração no sistema económico-monetário “Euro” (2000). Estas realizações revelam a intensidade e a qualidade dos processos de auto-aprendizagem levados a cabo pelas pessoas adultas dentro dos seus contextos de vida e de trabalho, bem longe dos sistemas formais de educação ou de formação profissional.” (Melo, 2003)

Apesar de tudo o que entretanto se passou, de positivo e de negativo, no sistema português de educação e formação de adultos, mantêm-se, em meu entender, pertinentes as recomendações do mesmo autor: “Os resultados desta auto-aprendizagem devem, pois, passar a ser reconhecidos e validados, de uma maneira rigorosa e formal, e não só por razões de justiça social, como também por razões económicas, evitando desperdícios de tempo e de recursos públicos em formações redundantes”. (Melo, 2003)

Passando a ter progressivamente uma natureza de posicionamento em percursos formativos (à medida de cada indivíduo), o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências permitiria proceder de uma forma justa relativamente à validação das aprendizagens efectuadas fora do sistema formal de ensino e não desperdiçar “tempo e recursos públicos” em formações sem valor acrescentado para os próprios. Por outro lado, o posicionamento em percursos formativos através do recurso a formações modulares justapostas (conforme o percurso individual em causa) proporcionaria o acesso à formação de uma população que, embora competente em muitos domínios, não o é noutros, nomeadamente naqueles ligados à literacia, em consequência da inexistência de práticas enraizadas e consolidadas de leitura e escrita na população portuguesa. (evidenciada no estudo de Benavente et al, 1996; IALS, 2000)

Portugal continua a precisar muitíssimo de uma resposta deste tipo. Com a experiência acumulada que advém da concepção, implementação e gestão de um sistema, a muitos níveis inovador e considerado uma “boa-prática” europeia de validação de aprendizagens não formais e informais¹², está-se actualmente em condições de manter em funcionamento no nosso país um sistema misto, que combine reconhecimento de competências, formações modulares e cursos de educação e formação de adultos, de forma flexível e amigável, e que consiga atrair este numeroso público ainda excluído de actividades educativas e formativas (pelos motivos anteriormente analisados). Após uma fase (a actual) de estagnação/retrocesso/reformulação, creio (e espero) que acabe por vingar a convicção de que nos encontrávamos, enquanto país, no bom caminho no que à educação e formação de adultos diz respeito e que, monitorizado e avaliado em permanência, este sistema é a resposta mais capaz de envolver em práticas educativas e formativas os adultos

12 No relatório da Direcção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, intitulado “Further measures to implement the action plan on adult learning: Validation of non-formal and informal learning - Final report”, Portugal é colocado entre os cinco países classificados na escala mais elevada (“High”) em matéria de validação de aprendizagens não formais e informais. A par de Portugal, ocupam esta posição a Finlândia, a França, a Holanda e a Noruega. Esta publicação avaliou a implementação de medidas e políticas de validação de aprendizagens informais e não formais em 34 países, sendo acompanhada por relatórios individuais, da responsabilidade do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) de cada um desses países. Nas primeiras posições do relatório ficaram os países com práticas estabilizadas nos domínios da validação de conhecimentos obtidos em contextos informais e não formais em vários setores de aprendizagem e com um quadro nacional legislativo significativo nesta matéria.

portugueses menos escolarizados, contrariando activa e conscientemente a força exercida pelo *efeito de Mateus*.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, Pedro (no prelo), *A escola da vida e a vida da escola*.
- ÁVILA, Patrícia (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa, Celta Editora.
- BENAVENTE, Ana, COSTA, A., ROSA, A e Ávila, P. (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2011) *Revision of the international standard classification of education (ISCED)*, 36th Session, Paris
- UNESCO (1997), *International standard classification of education -ISCED 1997*, UNESCO Institute for Statistics, Paris.
- Agência Nacional para a Qualificação, *Catálogo Nacional de Qualificações*. <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/>
- <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>. (Página consultada em 4 de Abril de 2012)
- Commission of the European Communities (2001), *Communication from the Commission "Making a European Area of Lifelong Learning a reality"*, Bruxelas.
- Instituto Nacional de Estatística (2011), *Censos 2011 – Resultados Provisórios*, Instituto Nacional de Estatística, I.P., Lisboa.
- Instituto Nacional de Estatística (2009), *Aprendizagem ao longo da vida: Inquérito à Educação e Formação de Adultos – 2007*, Instituto Nacional de Estatística, I.P., Lisboa.
- CEDEFOP (2011), *Portugal VET in Europe 2011 – Country Report* http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/2011_CR_PT.pdf
- CEDEFOP (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009 http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf
- MELO, Alberto et al (1998), *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento estratégico para o desenvolvimento da educação de adultos*, Lisboa,

Ministério da Educação.

- MELO, Alberto et al (2002), *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*, Lisboa, ANEFA.
- MELO, Alberto (2003), *Em Portugal: uma nova vontade política de relançar a Educação e Formação de Adultos?*, publicações da ANPED
- STATISTICAL CANADA (2000), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Carey (ed.).
- GHK (2011), *Further Measures to Implement the Action Plan on Adult Learning, Lot 1 – Updating the Existing Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning - Final Report*, Directorate-General for Education and Culture. Internet: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/inventory_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2010), *E U R O P E 2 0 2 0 - Integrated guidelines 2020 - for the economic and employment policies of the Member States*. Internet:<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/Brochure%20Integrated%20Guidelines.pdf>