

## A creditação das aprendizagens pela experiência no acesso ao ensino superior: o caso dos *Maiores de 23* na Universidade de Lisboa

Belmiro Gil Cabrito\*

### Resumo:

A necessidade de requalificar a força de trabalho em Portugal para reforçar a competitividade da economia, conduziu à implementação de políticas de educação e formação no sentido de todos os trabalhadores possuírem a escolaridade obrigatória de 12 anos. De entre essas medidas destaca-se o processo de reconhecimento, certificação e validação de competências adquiridas pela experiência. Nos últimos anos, foram criados os Centros de Reconhecimento e de Validação e Certificação das Competências, sendo as metas a atingir pelo Governo até 2010, a expansão do número de Centros, actualmente em número de 219, para 500, e a qualificação de um milhão de activos. Curiosamente, este reconhecimento da experiência chegou, também, ao Ensino Superior, através do decreto-lei nº 64/2006, de 21 de Março. Assim, desde 2006 que os trabalhadores podem aceder e progredir no ensino superior através da creditação da sua experiência. Neste artigo far-se-á uma breve descrição e análise da forma como decorreu este processo a partir do exemplo dos *Maiores de 23* na Universidade de Lisboa e reflectir-se-á sobre os objectivos a ele subjacentes.

**Palavras-chave:** Trabalho profissional-Experiência. Trabalho profissional-Reconhecimento. Competência.

---

\* Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências da Educação, área de Políticas Educativas, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

## **Introdução**

O ponto de entrada para este artigo, na sequência do I Seminário Luso-Brasileiro Educação Popular e Movimentos Sociais realizado em 2006 em Portugal, no Museu da Cidade de Almada, são “os movimentos sociais”. E por movimentos sociais entendo, neste contexto, conjuntos de indivíduos mais ou menos organizadas que estabelecem por objectivo a mudança social no sentido da justiça e da equidade, o qual se traduz, em geral, pela contestação à realidade social e suas formas organizativas porque injustas no modo como tratam os cidadãos.

Todos os homens nascem iguais e são iguais perante a lei. Este pressuposto, âncora da Revolução Francesa de 1789, incluído numa boa parte das constituições dos países ditos democráticos, ainda constitui “letra morta” na generalidade dos países. Em diversos graus, em todos eles a injustiça acontece.

Perante as injustiças e iniquidades diárias, não causará qualquer tipo de estranheza que os quadros políticos e sociais existentes sejam contestados pelos indivíduos de forma mais ou menos violenta e organizada, de acordo quer com o contexto e dimensão das injustiças percebidas quer com a capacidade organizativa dos cidadãos. De um modo ou de outro, a contestação social far-se-á e os movimentos sociais, enquanto conjuntos de indivíduos unidos por alguma forma de organização, fá-la-ão. Em Portugal, a 16 de Março de 2008, mais de cem mil professores manifestaram-se em Lisboa, apoiados pelos partidos da oposição e pelas duas Centrais Sindicais, numa Jornada de Luta sem precedentes contra as mais recentes políticas de avaliação do desempenho dos professores oriundas do Ministério de Educação.

Obviamente, a força desses movimentos é diferente em cada país, pois não só são diferentes as questões pelas quais se luta, como são diferentes as capacidades dos contestados/governantes em dificultar, ou mesmo impedir, o desenvolvimento da contestação e para enfraquecer esses movimentos sociais.

Apenas dois exemplos simples para ilustrar estas afirmações e que retratam, na verdade, uma evidência. Primeiro: será o mesmo lutar pelo direito a uma vida condigna ou pelo direito a um bom ambiente? É evidente que a natureza e justeza das lutas pela vida e pela qualidade de vida não são questionáveis; todavia, não é crível que num país onde os meios mais

elementares de sobrevivência ainda não se encontrem assegurados, as lutas pelo direito à vida e pelo direito a um bom ambiente tenham a mesma intensidade e sejam igualmente percebidos como indispensáveis. Nestes países, a luta pelo direito a um bom ambiente ainda não terá um estatuto de urgência.

Segundo exemplo: a luta sindical. Os sindicatos, enquanto grandes representantes dos interesses dos trabalhadores nasceram num tempo bem determinado: a sociedade industrial, a sociedade moderna onde uma nova classe, o operariado, surge na cena política e cujo lugar na sociedade nascente é tal que a sua organização e coordenação se torna indispensável. Será que hoje, numa sociedade liberal e globalizada onde os valores individuais prevalecem sobre o interesse colectivo; onde as forças políticas no poder conseguem impor aberrações contratuais como são as leis que favorecem o despedimento individual e colectivo dos trabalhadores, o trabalho a prazo ou o contrato individual de trabalho; onde a classe operária, no sentido marxista do termo, não existe, hipotecada como está ao interesse do capital, decorrente da sua participação no capital de empresas, e das aspirações pequeno burguesas individuais; os sindicatos cumprem/conseguem cumprir a sua missão, mesmo quando, pontualmente, se assiste a contestação forte das políticas governamentais? Será que ainda se pode falar de “movimento sindical” quando a não sindicalização é uma prática cada vez mais corrente, quando a representação dos trabalhadores se dispersa por várias “centrais sindicais” ou quando os poderes instituídos menos escutam as reivindicações dos trabalhadores, mesmo quando existem instituições designadas por “Conselho de Concertação Social” ou algo semelhante? Será que a própria existência destes Conselhos não põe em causa a natureza reivindicativa do “movimento sindical”, afastando-se este da luta/contestação em benefício dos pós modernos e tão em voga, diálogo, negociação e parcerias. E, outra questão ainda: será que este retrato do movimento sindical é universal ou, pelo contrário, os sindicatos ainda são o elemento essencial da luta dos trabalhadores em muitos lugares?

Estas dúvidas e interrogações, colocadas num Seminário sobre Movimentos Sociais e, mais particularmente, num país como o Brasil onde os movimentos sociais existem e constituem uma real barreira aos abusos de poder (ainda que demasiadas vezes não consigam impedi-los), surgem como resultado do descontentamento generalizado que parece existir entre a

maioria da população de um país, Portugal, onde simultaneamente grassam as injustiças, mesmo ligadas às necessidades fundamentais dos indivíduos, e é tão fraca a contestação popular.

Pode perguntar-se o porquê da acomodação dos indivíduos àquelas situações de injustiça, porque os problemas que afectam o nível e qualidade de vida dos trabalhadores portugueses existem realmente. Talvez seja possível abranger todas essas razões no facto de nos encontrarmos num regime democrático, mas em que a sua natureza supranacional e a globalização tornam simultaneamente em totalitário e difuso, dificultando a identificação do inimigo e impedindo a compreensão da dimensão da sua verdadeira força dissuasora.

De facto, estamos perante um regime que parece não fazer sentido contestar, tendo-se em atenção todas as “ajudas” que faz chegar às populações, sejam elas concretizadas no rendimento mínimo de inserção, para aqueles que não possuem quaisquer rendimentos; nos inúmeros subsídios de carência, como os subsídios de renda de casa, de sobrevivência na velhice, de saúde, de apoio às crianças marginalizadas, etc.; ou nas bolsas recebidas por trabalhadores e/ou estudantes para frequentarem cursos de formação profissional, a universidade, seja na graduação ou na pós-graduação, nomeadamente nos mestrados, doutoramentos ou de pós-doutoramentos. De alguma forma, neste como em muitos outros países o modo de produção capitalista, criando situações de dependência e de magnanimidade, encontra expedientes que lhe permitem recriar-se e perpetuar-se no poder.

Efectivamente são muitos os milhares de indivíduos de diferentes origens sociais e níveis académicos abrangidos por estas medidas de teor assistencialista e caritativo que se sentem “moralmente” impedidos de protestar contra aqueles que “lhes dão o pão de cada dia”. Em consequência, a contestação social é “suave”, abafada que está por uma política que não é a de um Estado Providência, note-se, mas a de um Estado que promove a criação de dependências para com o poder político, levando os indivíduos a esquecer os seus direitos e a esquecer que um desses direitos é, exactamente, o da luta política. Deste modo, o exercício do poder por partidos políticos que exortam, mesmo que de forma camuflada, valores como o assistencialismo, o individualismo, o liberalismo, a concorrência e a competição, eterniza-se e a contestação organizada perde protagonismo.

No quadro de uma sociedade onde os movimentos sociais quase não existem, passados que foram os tempos da Revolução de Abril de 1974 (CANÁRIO, 2007), as conquistas dos trabalhadores surgem mais como concessões do poder político do que como verdadeiras conquistas. De certo modo, encontra-se nesta situação o dispositivo de acesso ao ensino superior para os indivíduos adultos com mais de 23 anos de idade.

### **O reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal**

A Educação de Adultos tem vindo a ser um tema recorrente da agenda política europeia, nas últimas décadas. Em 1994 e 1995, decorreram no seio da União Europeia várias conferências específicas sobre esta problemática, que culminaram, em 1996, com a celebração do *Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida – Ensinar e Aprender, rumo à Sociedade Cognitiva* e das quais resultou, entre outras iniciativas, o *Livro Branco sobre a Educação e Formação*. Nele são definidas as novas orientações europeias nos domínios da educação e da formação destacando-se, nomeadamente, o papel atribuído à educação e à formação no que se refere à identificação, integração, promoção social e realização pessoal dos cidadãos europeus, à política de coesão social e ao desenvolvimento de aptidões e competências dos indivíduos para o emprego.

Em 2000, da *Cimeira de Lisboa* resultou outro documento chave para a consolidação de uma política de educação e formação da União: o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Nele é preconizada a aprendizagem ao longo da vida como um direito social, e, como tal, um direito universal, pelo que o seu usufruto deve ser acessível a todos.

Uma das mais valias deste Memorando, é o de reconhecer a aprendizagem ao longo da vida como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, compreendido numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.

Neste Memorando é, assim, defendido que a aprendizagem se faz de maneiras formais, não formais e informais, surgindo como complementares umas das outras, acrescentando-se que estas últimas poderão ser objecto de reconhecimento.

Assim, o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* aceita o papel das aprendizagens não escolares no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, sendo ressaltado o contributo dessa aprendizagem para a construção de uma sociedade e de uma economia assentes no conhecimento.

A análise destes dois documentos, bem como das medidas de política educativa e de formação subsequentes, ao evidenciar a necessidade urgente de qualificação de mão-de-obra como resposta às exigências da economia global e do mercado de trabalho emergentes desde os finais da década de 1980, mostra, todavia, o cariz ainda economicista do teor dos documentos. Como salienta Fernández (2006), a aprendizagem aparece mais ligada à *empregabilidade* do que à cidadania. Isto é, a aprendizagem ao longo da vida aparece mais a suportar a economia e a coesão social do que o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (CANÁRIO, 2001), num espaço (europeu) do conhecimento que assenta, em grande parte, na desresponsabilização social dos estados e na responsabilização do indivíduo no sentido da sua capacitação para manter e/ou adequar e aumentar as suas competências bem como o seu nível de *empregabilidade* (FINGER, 2004; NÓVOA, 2005). De facto, a formação, enquanto processo permanente de desenvolvimento e crescimento pessoal que se vislumbrava nos processos de educação permanente, tem cedido lugar a uma formação induzida e controlada pelo mercado, com objectivos reguladores entre as necessidades do mercado, as aprendizagens realizadas e as competências possuídas, vindo a corporificar aquilo que constitui uma das características dominantes da *Aprendizagem ao Longo da Vida*: a sua natureza funcional e subserviente, subordinada aos desígnios, interesses e necessidades da *Nova Economia* (LAWN, 2005).

Apesar disso, reconhecemos que, a partir de 2000, houve melhorias na forma de olhar a aprendizagem ao longo da vida pelos responsáveis políticos da União Europeia, alargando-a a uma formação mais integral e abrangente. Na verdade, afirma-se que a Aprendizagem ao Longo da Vida é toda aprendizagem realizada ao longo da vida com o objectivo de melhorar conhecimentos, as competências e as atitudes com a perspectiva pessoal, cívica, social ou relacionado com o emprego.

No sentido de “recuperação” dessas aprendizagens foi montado em Portugal o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação das Competências (RVCC) que pretende responder ao facto de mais de 60%

dos activos não terem completado o 9º ano de escolaridade (nona série) nem terem tido uma formação inicial prévia ao exercício profissional (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2006), mas que são possuidores de um percurso de vida que lhes proporcionam saberes e competências que podem, e devem, ser observados, analisados e reconhecidos.

Portanto, a concepção de aprendizagem ao longo da vida e em todos os contextos da vida surge como o referente para adaptar os dispositivos de educação – ensino - formação profissional às exigências do novo paradigma técnico-económico. Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação das Competências (CRVCC) surgem, pois, como um dispositivo capaz de responder às metas da Estratégia de Lisboa para 2010: qualificar um milhão de activos até essa data. O Sistema de RVCC implementado em Portugal e inserido nas orientações de política de educação e de formação da União Europeia desde há alguns anos destina-se, então, a certificar a experiência dos indivíduos maiores de 18 anos.

Existem em Portugal, actualmente, 219 Centros de RVCC devidamente habilitados para o desenvolvimento do programa, que funcionam em parceria com o Estado e a sociedade civil e que oferecem uma dupla certificação para os adultos, escolar e/ou profissional. Estes Centros destinam-se a reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e experiências de indivíduos adultos pouco escolarizados e/ou fracamente qualificados.

## **Os maiores de 23**

### **O reconhecimento de adquiridos e o ensino superior**

O processo de reconhecimento e validação dos saberes adquiridos ao longo da vida, inicialmente destinado a públicos que não terminaram a escolaridade obrigatória de, ainda, 9 anos, surge, no entanto, como um dispositivo aplicável noutros contextos.

Assim, e porque a construção da sociedade do conhecimento exige níveis de certificação académica e de qualificação profissional elevados, este processo veio a ser apropriado, de forma experimental, pelo ensino superior. Deste modo, assistiu-se nos dois últimos anos lectivos (2006-2007 e 2007-

2008) à construção de um dispositivo de acesso a este nível de ensino para adultos portadores de conhecimentos e de experiências, o chamado *Acesso, Acompanhamento e Creditação de Qualificações dos Maiores de 23*.

O *Maiores de 23* é um processo que permite aos adultos com mais de 23 anos candidatarem-se ao ensino superior, independentemente das habilitações académicas de que são portadores, desde que demonstrem capacidade para frequentar, com sucesso, o ensino superior.

*Ao contrário*, a entrada “normal” no ensino superior exige que os candidatos tenham terminado com sucesso o ensino secundário (ensino médio - 12 séries), tenham realizado os exames nacionais de fim do ensino secundário e realizado as provas nacionais de acesso ao ensino superior. A partir destas três avaliações é calculada a média final de cada candidato que entrará no estabelecimento de ensino superior seleccionado e no curso escolhido em função dessa média e do seu lugar no conjunto de candidatos, uma vez que o número de vagas de acesso é sempre limitado.

Assim, e salvaguardando o facto de o número de vagas ser, também, limitado, os candidatos com mais de 23 anos podem aceder ao ensino superior com um qualquer nível académico, num concurso extraordinário que avalia não tanto os conhecimentos dos candidatos mas certifica a experiência profissional e restantes aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas, a partir de um processo de reconhecimento e certificação dos adquiridos.

Por outro lado, este processo continua-se já dentro da instituição onde o candidato acedeu, através da possibilidade que lhe é apresentada de solicitar “equivalência” dos adquiridos anteriormente a um certo número de créditos European Credit Transfer System (ECTs), até ao máximo de 60, traduzíveis na equivalência a um dado conjunto de unidades curriculares (disciplinas).

### **A prova de capacidade**

Sendo certo que cada estabelecimento de ensino superior, no quadro da sua autonomia pedagógica, pode criar o seu próprio processo de *Maiores de 23*, o objectivo final é comum: permitir a entrada, no ensino superior, de adultos que demonstrem capacidade para a frequência deste nível de ensino, sem terem que cumprir as formalidades normais de acesso ao

ensino superior. Por outro lado, os diversos dispositivos criados pelas diferentes instituições, apesar das suas especificidades, acolhem as mesmas orientações: acompanhar os estudantes, creditar e certificar os adquiridos. Para que se perceba melhor o processo, ir-se-á descrever a experiência da Universidade de Lisboa.

Em primeiro lugar foi criada uma *Comissão Científica para o Acesso, Acompanhamento e Creditação das Qualificações dos Maiores de 23* constituída por dois docentes de cada uma das Faculdades que constituem a Universidade de Lisboa e presidida por um docente nomeado pelo respectivo Reitor. Coube a esta comissão a tarefa de redigir o Regulamento de Acesso dos *Maiores de 23*.

Para além das disposições formais e práticas, este Regulamento explicita o objectivo de creditação dos adquiridos, nomeadamente através da fundamentação e criação do dispositivo de candidatura.

Assim, esta Comissão Científica deliberou que para os *Maiores de 23* fossem considerados, como elementos relevantes para a ordenação dos candidatos e respectivo acesso, um exame, consubstanciado numa prova escrita presencial; o *curriculum vitae*, e, uma entrevista. Estes três elementos foram avaliados, em conformidade com uma grelha de critérios comuns a todas as Faculdades estabelecidos consensualmente pelos membros daquela Comissão, valendo a prova escrita 40% da classificação final e a análise do *curriculum vitae* em conjunto com a entrevista, os restantes 60%. Desde logo se compreende a perspectiva subjacente de reconhecimento, certificação e validação da experiência, perante um processo em que os adquiridos constituem a parte mais valorizada pelo dispositivo.

A avaliação foi realizada pelo júri de cada Faculdade que era constituído pelos dois docentes presentes na Comissão e outros docentes cooptados por estes, em número variável de instituição para instituição, em conformidade com o número de candidatos.

### **A prova escrita**

A estrutura da prova escrita manteve-se, com ligeiras alterações, nos dois anos de experiência. É constituída por duas partes, uma de “cultura geral”, comum a todos os candidatos, independentemente da área de estudos e Faculdade; e outra de “cultura/conhecimentos mais específicos” de acordo

com cada curso/área do saber sendo, portanto, diferente de Faculdade para Faculdade. Cada uma destas partes era composta por duas questões e “valia” 50% do valor total da prova escrita.

De registrar que na “correção” da prova foram privilegiados, mais do que os conhecimentos evidenciados pelos candidatos, as capacidades de interpretação e análise de um texto, de reflexão em torno de um problema, de argumentação lógica e de escrita formal. Nesse sentido, foi utilizado o Referencial Europeu de Competências - Chave para a Educação e Formação de Adultos.

Na verdade, constituindo o *Maiores de 23* um processo que pretende aferir acerca da capacidade dos indivíduos para frequentarem, com sucesso, um curso superior, não faria sentido a avaliação tradicional dos conhecimentos. Mas, pelo contrário, é impensável que um indivíduo frequente um qualquer curso superior sem demonstrar as capacidades acima enunciadas.

### **A análise do currículo e da entrevista**

A elaboração do currículo por cada candidato obedeceu a um molde previamente definido, o *Europass CV* – o modelo de currículo europeu adoptado pela União Europeia, tornando mais fácil a comparação e avaliação objectivas dos currículos individuais.

Na respectiva análise foram tomadas em conta as habilitações académicas e experiências profissionais de que os indivíduos eram portadores e sua relação com o curso a que se candidatavam; o percurso profissional; as situações de formação profissional contínua; as competências linguísticas e informáticas; e, as competências sociais (quais e em que contexto foram adquiridas). Finalmente, ainda foram contempladas outras informações que o candidato julgasse útil apresentar (como os hábitos de leitura; a prática associativa; a prática desportiva; os *hobbies*; etc.).

A entrevista, por seu turno, pretendia contribuir para evidenciar a capacidade argumentativa dos candidatos; o seu *à-vontade* perante um “público”; a capacidade para resolver problemas e responder a novas situações; e, a sua atitude face ao outro. As entrevistas foram conduzidas por psicólogos pertencentes aos quadros do Instituto de Orientação

Profissional, acompanhados por um dos docentes que, em cada Faculdade, constituíam o júri.

### **As duas fases do processo de reconhecimento dos adquiridos dos maiores de 23**

#### **No dispositivo de acesso**

A descrição do dispositivo de acesso ao ensino superior dos indivíduos com mais de 23 anos, evidencia bem o papel jogado pela experiência. De facto, a única condição exigida para que um indivíduo se possa candidatar ao ingresso num estabelecimento do ensino superior é a de ter mais do que 23 anos.

Pelo contrário, em todas as fases do processo a experiência desempenhou um papel importante. Assim, na prova escrita foram tidos em conta, mais do que os conhecimentos possuídos, as capacidades dos indivíduos inerentes ao seu percurso de vida uma vez que se dá prioridade, na avaliação, ao raciocínio lógico ou à capacidade de argumentação.

Por outro lado, ao ser tido em conta o *currículo vitae* dos candidatos, a experiência e as aprendizagens adquiridas pela experiência emergem como elementos primeiros da avaliação.

Por seu turno a entrevista, focalizando-se nas competências linguísticas e comportamentais e no lugar da sua aquisição e desenvolvimento, remete outra vez para o espaço do trabalho e da experiência no processo de avaliação.

Finalmente, o facto de ser dada mais importância, no processo de avaliação, à experiência do candidato (evidenciada pelo *currículo vitae* e pela entrevista que, em conjunto, valem 60% da nota final) do que à prova escrita (valendo 40% da nota final), denota outra vez a construção de um dispositivo onde prevalece a vontade de se reconhecer e certificar aprendizagens realizadas fora do contexto formal de ensino.

#### **Na instituição**

Uma vez inserido na instituição, cada novo aluno pode, ainda, solicitar a certificação dos seus saberes, podendo ser-lhes atribuído um

conjunto de créditos “equivalentes”, para prosseguimento de estudos, a um dado número de unidades curriculares, de acordo com o estabelecido no Regulamento de Acesso, em termos de prazos e de condições, a partir de um Contrato de Formação/Creditação estabelecido entre o estudante e o respectivo supervisor.

Este procedimento exige, da Instituição, a constituição de um *júri de acompanhamento e creditação* que irá acompanhar o estudante durante o processo de creditação bem como avaliar e certificar, em conformidade com o Regulamento, os saberes e competências dos novos estudantes concedendo-lhes, ou não, equivalência a uma ou a mais unidades curriculares do curso frequentado, até 60 créditos, o que corresponde ao total das unidades curriculares de um ano lectivo integral.

Por outro lado, este procedimento exige dos candidatos a elaboração de um *portfolio* de competências e saberes, um dossier pessoal que se concretiza num conjunto de fichas de evidências, discriminando os conhecimentos, capacidades e atitudes por nível de desempenho, que serão objecto de avaliação/certificação por um júri constituído para o efeito; e exige, ainda, a realização de um trabalho teórico e/ou prático decidido pelos docentes; finalmente, o candidato deverá, ainda, realizar uma prova final de conhecimentos perante o júri de creditação. Em todo o processo os estudantes contam com um acompanhamento tutorial por parte de um docente da instituição que os ajudará, orientará e fará supervisão até ao final.

O processo termina com uma proposta de creditação por parte do júri na qual são discriminadas as unidades curriculares às quais foram atribuídas equivalências.

### Limitações

Naturalmente, o processo dos *Maiores de 23* será reestruturado em cada ano, de molde a minimizar alguns problemas que a experiência tem vindo a evidenciar. É assim que do primeiro para o segundo ano já aconteceram duas mudanças significativas: a estrutura da prova escrita, que se aproximou das experiências dos indivíduos, afastando-a mais de uma prova formal de avaliação de conhecimentos como ocorreu tendencialmente no primeiro ano; e, a junção, na mesma fase de avaliação, da análise curricular e da

entrevista que, no primeiro ano, surgiram como elementos diferenciados. Estes são dois exemplos que já exigiram uma adequação do dispositivo dos *Maiores de 23*.

Por outro lado, e muito embora do dispositivo acima descrito possa emergir toda uma intenção de certificação de aprendizagens experienciais e de competências desenvolvidas, não foi pacífica, na construção do Regulamento, a ordem pela qual seriam apresentadas aos candidatos ao ensino superior as diferentes componentes avaliativas nem a natureza selectiva de cada uma.

Assim, a apresentação, primeiro da prova escrita e só depois a análise do currículo e a entrevista, foi objecto de bastante discussão e reflexão sendo que a proposta acolhida radicou em razões de natureza prática e pragmática.

De facto, não sendo viável a realização de centenas de entrevistas no curto espaço de tempo que constitui o tempo escolar, optou-se por iniciar o processo pela prova escrita que, desde logo pela sua natureza selectiva (uma vez que só transitam para a fase seguinte os candidatos que tenham obtido uma classificação positiva, isto é, pelo menos 10 valores numa escala de 0 a 20 valores), viria a diminuir de forma significativa o número de candidatos a entrevistar.

Naturalmente, outras limitações inerentes ao dispositivo foram encontradas, nomeadamente as relacionadas com o processo de pedido de creditação pelos estudantes das suas experiências e conhecimentos, já na instituição e durante o 1º ano de frequência do curso seleccionado.

Neste vector as limitações decorrem de uma dupla constatação: por um lado, são muito grandes as exigências que se colocaram aos indivíduos que solicitam a creditação (elaboração de um *portfolio*; realização de um trabalho; realização de uma prova de avaliação); por outro, o processo de acompanhamento que é feito junto destes estudantes pelo respectivo tutor se decidirem frequentar o 1º ano do curso como qualquer outro estudante, acaba por tornar mais atraente a realização dos exames de todas as unidades curriculares do que responder às exigências subjacentes ao processo de creditação.

Para além disso, o facto de o pedido de creditação ser pago, no valor de 100 euros, também se constitui num factor de afastamento dos possíveis candidatos à creditação.

Acresce a estas situações que a creditação, independentemente do número de unidades curriculares que venha a abarcar, não diminui, formalmente, o número de anos de estudos, dado que o processo de creditação deverá ocorrer nos primeiros seis meses do 1<sup>a</sup> ano lectivo frequentado pelos candidatos.

Estas razões explicarão, certamente, o facto de no primeiro ano do processo dos *Maiores de 23*, ano lectivo de 2006-2007 este direito quase não tenha sido “reivindicado” pelos estudantes. Se no presente ano lectivo ainda não existem dados finais, no ano lectivo anterior apenas 7 estudantes se “candidataram” a creditação, de entre os quase duzentos estudantes que ingressaram nas diversas faculdades da Universidade de Lisboa, no quadro do processo dos *Maiores de 23*.

### **Dois anos de experiência e algumas aprendizagens**

Ao longo de todo o processo vivido nos dois últimos anos lectivos, e apesar de constituir um período limitado no tempo, são já visíveis as aprendizagens realizadas e que se concretizaram em novas decisões ou debates em torno de diversos eixos de trabalho.

Algumas destas aprendizagens são de natureza bastante formal, nomeadamente, as relativas à necessidade de maior publicitação do processo de creditação; a necessidade de colocar de forma mais atempada à disposição dos candidatos uma bibliografia; à necessidade de repensar os horários dos cursos bem como das sessões de acompanhamento; ou à necessidade de reformular o horário de funcionamento dos serviços de apoio das Faculdades, sejam os serviços administrativos sejam os serviços de apoio pedagógico como as bibliotecas, as salas de computadores, os de laboratórios de línguas, etc.

Entretanto, e já noutra âmbito, salientam-se as alterações ocorridas na construção da prova de acesso, sendo que a primeira parte comum a todos os candidatos passou a incidir fundamentalmente sobre o Referencial Europeu de Competências Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida ao invés de ser uma prova de avaliação de conhecimentos específicos.

Por seu turno, a análise curricular e a entrevista passaram a fazer parte de uma única “prova” em vez de constituírem dois elementos de

avaliação distintos, permitindo uma maior complementaridade entre estes dois elementos.

No que respeita ao trajecto destes estudantes no interior das instituições, houve necessidade de formar os docentes que acompanham o processo nos domínios da creditação e da tutoria, ao mesmo tempo que se concluiu acerca da vantagem em constituir um Corpo de Técnicos e Professores na Reitoria da Universidade de Lisboa capacitados para levar a cabo o processo de acompanhamento e de creditação.

Ao mesmo tempo, estuda-se outra forma de conduzir o processo de creditação já no interior das instituições, pelo que se prevê que este ano lectivo o número de estudantes a solicitar equivalências a unidades curriculares seja muito superior ao dos anos anteriores.

Finalmente, e não querendo limitar as aprendizagens já decorridas aos exemplos destacados, é interessante verificar que após esta experiência bem sucedida dos *Maiores de 23*, a Universidade de Lisboa decidiu estender o processo de acompanhamento e creditação dos adquiridos a todos os estudantes do 1º ano que o vierem a solicitar, independentemente do modo como acederam ao ensino superior.

### **Notas finais**

Regressando ao debate inicial, poderá questionar-se em que medida é que a experiência agora descrita se relaciona com movimentos sociais e sua (in)existência. Na verdade, pode argumentar-se que é muito rebuscado procurar essa relação. Todavia, julgo ser bastante pertinente reafirmá-la, no quadro de políticas educativas dissuasoras da contestação que se encontram ao serviço da economia e da coesão social, ainda que se reflectam também, e muito naturalmente, no desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

Efectivamente, perante o quadro existente de largos milhares de trabalhadores com baixos níveis de qualificação a caracterizar a pouca competitiva economia portuguesa e a necessidade da sua requalificação como forma de garantir níveis mais elevados de produtividade e de competitividade, num tributo às teorias (neo)clássicas do capital humano (SCHULTZ, 1961; BECKER, 1964; *ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO*, 1998;

SÓCRATES, [2006]), o regresso à escola (à universidade) surge como uma, ou a, solução. Aliás, todo o discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida e dos novos públicos para a universidade produzido nos países mais desenvolvidos, concretiza-se num incentivo à procura individual de educação superior.

Por outro lado, e numa perspectiva individual, para os indivíduos aquele regresso à escola surge-lhes como o modo de mais rápida e seguramente ascenderem na hierarquia social, acreditando ser possível replicar o movimento de ascensão social vivenciado por milhões de indivíduos em dezenas de países, incluindo Portugal, no período dos “trinta anos gloriosos”, num processo efectivo de “procura encantada de educação” (GRÁCIO, 1986; CABRITO, 2002).

Na verdade, em Portugal a pressão sobre o sistema educativo, nomeadamente sobre o ensino superior, exerce-se a partir de um conjunto de muitos milhares de indivíduos, jovens e adultos e manifesta-se na procura explosiva de educação superior que o país tem vindo a registar desde meados da década de 1970, mesmo que essa procura se encontre em desaceleração nos últimos anos.

Ora, perante uma procura crescente de educação superior a resposta do Estado poderá ser a da sua satisfação ou não satisfação. Obviamente, a sua não satisfação irá gerar um descontentamento de consequências difíceis de abarcar e que convém, em nome da coesão e da paz sociais, minimizar ou mesmo impedir o seu crescimento. Nesse sentido se poderá “ler” uma boa parte das iniciativas que visam alargar o contingente dos indivíduos no ensino superior ou facilitar o respectivo acesso, num quadro político onde o direito à educação ainda não é, verdadeiramente, um direito universal, mesmo que acolhido formalmente na Lei fundamental do país, como acontece na Constituição da República Portuguesa, de 1976.

Nesse sentido, o processo dos *Maiores de 23*, e independentemente do sentido que tem para cada indivíduo que vê assim criada mais uma oportunidade para ingressar no ensino superior; das “bondades” reitorais; ou da construção de situações mais justas e equitativas, pode perspectivar-se como inscrito, de forma redentora, nas políticas de “salvação” da economia e de dissuasão da contestação política e social.

## Referências

- BECKER, Gary. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1964.
- CABRITO, Belmiro. *O Financiamento do ensino superior*. Lisboa: Educa, 2002.
- CANÁRIO, Rui. *Formação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.
- CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. Conferência proferida em 25 de Maio de 2001 no *Seminário Sócrates-Leonardo da Vinci: Procura de Parcerias*. Lisboa: Agência Nacional dos Programas Sócrates e Leonardo da Vinci.
- CANÁRIO, Rui. A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa e UI&DCE-FPCE.UL, 2007. p. 11-35.
- FERNANDÉZ, Florentino Sanz. *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa & Unidade, 2006.
- FINGER, Mathias. *Adaptar a aprendizagem aos novos desafios da sociedade*. Lisboa: [s.n.], 2004. p. 33-36. (Aprender ao Longo da Vida, 1).
- GRÁCIO, Sérgio. *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico em 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico*. Portugal, 2006.
- LAWN, Martin. Éducation sans Frontières: imaginant un espace éducatif européen à l'heure des marques et des réseaux. In: LAWN, Martin; NÓVOA, António (Org.). *L'Europe reinventée: regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 2005. p. 29-57.
- NÓVOA, António. Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In: LAWN, Martin; NÓVOA, António (Org.). *L'Europe reinventée: regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 197-224.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. *Education Policy Analysis*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, 1998.

SÓCRATES, José. *Iniciativa novas oportunidades*. Portugal: Ministério da Educação, [2006]. Disponível em: <[http://www.novas.oportunidades.gov.pt.html](http://www.novas.oportunidades.gov.pt/html)>. Acesso em: 28 dez. 2006.

SCHULTZ, Theodore. Investment in human capital. *American Economic Review*, Pittsburg, v. 51, n° 1, pp. 1-17, 1961.

**Accrediting learning through experience to provide access to Higher Education: the case of those *Over 23* at the University of Lisbon**

**Abstract:**

The need to improve education of the labor force in Portugal to reinforce economic competitiveness, led to the implementation of educational policies requiring mandatory schooling until the age of 12. These measures are highlighted by the process of recognition, certification and validation of the abilities acquired by experience. In recent years, Centers of Recognition, Validation and Certification of Abilities have been created, and the government plans to increase the number of centers from 219 to 500 by the year 2010 to train one million active workers. Curiously, this recognition of experience has also reached higher education, through decree-law nº 64/2006, of March 21. Thus, since 2006, workers can be accepted to higher education courses through the accreditation of their experience. This article briefly describes and analyzes how this process took place based on the example of those *Maiores de 23* (Over 23) at the University of Lisbon and reflects on its objectives and foundations.

**Key words:** Professional work-experience. Professional work-recognition. Competence.

**La Certificación de los aprendizajes a partir de la experiencia al acceso a la Enseñanza Superior: el caso de los *Mayores de 23* de la Universidad de Lisboa**

**Resumen:**

La necesidad de recalificar la fuerza de trabajo en Portugal para reforzar la competición de la economía condujo a implementar políticas de educación y formación con el fin de que todos los trabajadores puedan obtener la escolaridad obligatoria de 12 años. En el contexto de esas medidas se destaca el proceso de reconocimiento, certificación y de validación de las competencias adquiridas por la experiencia. En los últimos años fueron creados los centros de Reconocimiento y de Validación y Certificación de la Competencias, teniendo, el gobierno que cumplir algunas metas hasta el 2010: la expansión del número de Centros que actualmente son 219, para 500, y la calificación de un millón de trabajadores en actividad. Curiosamente este reconocimiento de la experiencia llegó también a la Enseñanza Superior mediante el decreto-ley n. 64/2006 del 21 de marzo. Así, desde el 2006 los trabajadores pueden acceder y avanzar en la enseñanza superior mediante la certificación de su experiencia. En el presente artículo realizamos una breve descripción y análisis de la forma en que este proceso acontece en la Universidad de Lisboa, Brasil a partir del ejemplo *Los Mayores de 23*, reflexionando sobre los objetivos subyacentes en esta experiencia de formación.

**Palabras-clave:** Trabajo profesional-experiencia. Trabajo profesional-Reconocimiento. Competencia.

**Belmiro Gil Cabrito**

Professor Associado

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade-1613-049 Lisboa

Trabalho: Tel: 351217943600; Fax: 351217933408

Residência – telefone: 351213905680

*E-mail:* b.cabrigo@fpce.ul.pt**Recebido em:** 3/4/2008**Aprovado em:** 3/7/2008