

ADAPTAÇÃO/REINserÇÃO DE ADULTOS POUco ESCOLARIZADOS: BOAS PRÁTICAS EM PORTUGAL

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 08/03/2022

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Universidade Aberta, Departamento de
Educação e Ensino a Distância
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e
Elearning, Universidade Aberta
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-3146-8792>

RESUMO: A problemática da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados, numa sociedade cada vez mais sedenta de competências a nível profissional, como a sociedade portuguesa, requer uma abordagem também ela exigente, uma vez que as populações mais vulneráveis obrigam a intervenções que permitam a sua adaptação/reinserção por via do seu desenvolvimento pessoal e da sua qualificação, nomeadamente com vista a colmatar a desigualdade escolar geracional. Pretendemos, assim, neste capítulo, compreender a génese do problema e as boas práticas que ao longo do tempo têm sido identificadas e implementadas, designadamente em Portugal. É neste contexto que refletimos inicialmente sobre o conceito de adulto pouco escolarizado para depois considerarmos um conjunto de boas práticas a que não são

alheias as Organizações Qualificantes, o Balanço de Competências no Processo de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências (RVCC), o Modelo Andragógico e a Educabilidade Cognitiva. Os dados, em Portugal, no âmbito deste público-alvo apontam para a necessidade de intervenção ao nível da aquisição de Competências, Qualificação, Empregabilidade. Assim, é a partir destes pressupostos que é evidenciado o potencial de um conjunto de iniciativas como o Rendimento Mínimo Garantido enquanto programa integrado que incorpora dinâmicas de parcerias, através de um acordo/contrato de inserção que agrega um conjunto de áreas de atuação das quais destacamos a formação profissional. Outro exemplo que destacamos, mais recente, e, por isso, num contexto ainda em debate, reporta-se aos Centros Comunitários de Aprendizagem ao Longo da Vida enquanto abordagem holística promovida por equipas multidisciplinares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Formação de Adultos, Processo de RVCC, Modelo Andragógico, Adaptação/Reinserção, Adultos pouco escolarizados.

ADAPTATION/REINserTION OF POORLY EDUCATED ADULTS: GOOD PRACTICES IN PORTUGAL

ABSTRACT: The problem of adaptation/professional reinsertion of poorly educated adults, in a society that is increasingly thriving for professional skills, such as the Portuguese society, requires an approach that is also demanding, since the most vulnerable populations require interventions that allow their adaptation/

reinsertion through their personal development and qualification, namely to bridge the generational school inequality. Therefore, in this chapter, we intend to understand the genesis of the problem and analyze good practices that have been identified and implemented over time, namely in Portugal. It is in this context that we initially reflect on the concept of an adult with little/low schooling, then considering a set of good practices such as the Qualifying Organizations, the Balance of Competencies in the Process of Recognition and Validation and Certification of Competencies (RVCC), the Andragogic Model, and the Cognitive Educability. The data, in Portugal, within the scope of this target audience, point to the need for intervention aiming at the acquisition of Skills, Qualification, Employability. Thus, it is from these assumptions that the potential of a set of initiatives such as the Guaranteed Minimum Income is evidenced, as an integrated program that embodies dynamics of partnerships, through an agreement/insertion contract that aggregates a set of areas of action, of which we highlight professional training. Another example that we highlight, more recent, and therefore, in a context still under debate, refers to the Lifelong Learning Community Centers as a holistic approach promoted by multidisciplinary teams.

KEYWORDS: Adult Education and Training, RVCC Process, Andragogical Model, Adaptation/Reinsertion, Poorly educated adults.

1 | INTRODUÇÃO

A complexificação da atual sociedade em geral, e os fenómenos associados à consolidação da Sociedade da Informação, da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade em Rede e da Globalização em particular, vêm-se agregar à revolução tecnológica e digital, e, por tal, estamos em presença de uma sociedade exigente ao nível das competências impostas pelo mercado de trabalho (MARTINHO, GOMES & QUINTÃO, 2018). Neste âmbito destacamos, de acordo com Pinto, Cardoso & Pestana (2019, p. 26), que “a tríade ‘Competências digitais - Qualificação – Empregabilidade’ deve ser uma constante ao longo da vida, pois as evoluções tecnológicas não param de transformar o nosso quotidiano”. Paralelamente, a volatilidade do conhecimento exige uma permanente atualização (PESTANA, BRÁS & CARDOSO, 2018). Neste sentido, as populações mais vulneráveis exigem abordagens que permitam a sua adaptação/reinserção, por via do seu desenvolvimento pessoal e da sua qualificação (CAVACO, 2008).

Pretendemos, assim, refletir neste capítulo sobre a problemática da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados em Portugal, no século XXI e num país da Comunidade Europeia, situação que continua a apresentar-se como complexa e que está longe de alcançar e colmatar o défice educacional existente na população adulta (25-64 anos de idade), o que traduz uma desigualdade escolar geracional.

É neste contexto que refletimos inicialmente sobre o conceito de adulto pouco escolarizado para depois considerarmos um conjunto de boas práticas como as Organizações Qualificantes o Balanço de Competências do Processo de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências (RVCC), o Modelo Andragógico e a Educabilidade Cognitiva.

Assim, é a partir destes pressupostos que é evidenciado o potencial de um conjunto de iniciativas como o Rendimento Mínimo Garantido/Rendimento Social de Inserção (RMG/RSI) através de um acordo/contrato de inserção que integra um conjunto de áreas de atuação das quais destacamos a educação e a formação profissional (IMAGINÁRIO, 1998; MTSSS, 2021). Já relativamente a um cenário ainda em debate, destacamos os Centros Comunitários de Aprendizagem ao Longo da Vida (CCsALV) enquanto abordagem holística promovida por equipas multidisciplinares (TRINDADE *ET AL.*, 2019).

Iniciando então, no ponto seguinte, o nosso itinerário, encetamos pela revisitação de conceitos centrais.

21 ADULTO POUCO ESCOLARIZADO E ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO: CLARIFICANDO CONCEITOS E RELAÇÃO

O termo adulto pouco escolarizado, como se constata, resulta da conjugação do conceito de adulto e do de pouco escolarizado. Ambos são complexos e não lineares, dado que são construtos sociais. Assim, para Imaginário (1998, p. 36), “adulto é, aqui e agora, todo o sujeito que, empregado (por conta de outrém ou por conta própria) ou desempregado, faz parte da população activa”. O autor destaca ser quase impossível identificar um quadro conceptual que seja universalmente comum pelo que, de alguma forma, o acesso e a “transição para o trabalho (ou para a ‘vida activa’) marcam o acesso à e a transição para a idade adulta” (*ibid, idem*). Neste contexto, o autor circunscreve a sua análise aos adultos (ativos) pouco escolarizados. Porém, e de novo, estamos em presença de um termo que assume diversos significados, sendo praticamente impossível obter um critério uniforme, quer em função dos países e da escolaridade básica obrigatória praticada em cada um, quer num mesmo país, aliás como em Portugal, onde sucessivamente a escolaridade básica obrigatória se tem alongado. Ainda assim, o autor considera “adulto pouco escolarizado [...] todo o sujeito que não é portador da escolaridade obrigatória correspondente ao seu grupo etário” (*idem*, p. 42), apresentando como exemplo os adultos com 40 anos ou mais (45 se forem do género feminino) como devendo possuir, pelo menos, 4 anos de escolaridade completos. Cavaco (2008, p. 25) evidencia o seu carácter variável, porquanto perspetivado em função do tempo e do espaço, “associado à evolução social, às exigências que se colocam às pessoas numa determinada sociedade e momento histórico e [...] particularmente dependente do que se considera como escolaridade básica obrigatória”. A autora refere que na realidade atual, em Portugal, integra “todos aqueles que não possuem o 12.º ano de escolaridade”. Como é possível verificar, existe uma evolução entre a posição assumida por Imaginário (1998) e a defendida por Cavaco (2008), isto é, o conceito de pouco escolarizado alterou-se, dado que na atualidade se incluem os adultos que possuem o nível de escolaridade obrigatória para a sua idade, quando inferior aos 12 anos de escolaridade obrigatória, que, recordando, vigora em Portugal.

Debruçando-se sobre a problemática da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados, Imaginário (1998) evidencia um conjunto de potencialidades e fragilidades no seu processo perante o mercado de trabalho, com o objetivo de promover a sua empregabilidade e a valorização profissional, através de percursos específicos para poderem alcançar a adaptação/inserção profissional desejada. E, alerta para o seguinte: “abundam os sinais de progressão do analfabetismo regressivo ou funcional” (CARNEIRO, 1988 *apud* IMAGINÁRIO, 1998, p.197). Ou seja, o problema de adaptação/reinserção profissional deste público-alvo está sempre associado a problemas de qualificação que, como vimos, poderão assumir diversas tonalidades, dependendo de diversos fatores, incluindo de país para país.

Além disso, o autor distingue simultaneamente a relação existente entre os conceitos de adaptação, inserção e integração, assumindo uma ordem crescente a que subjazem diversas dimensões como a pessoal, social e profissional, entre outras. Emerge, assim, a necessidade de compreender, num primeiro momento, que problemas estão associados à desadaptação numa perspetiva de auxílio à resolução, sendo que este percurso é promotor da inserção e esta, por sua vez, da integração. Nas suas palavras, a integração socioprofissional “pressupõe práticas comuns, interação interna, partilha de valores e de objetivos e uma certa alteridade entre o que/quem se integra e o que/quem integra” (*idem*, p. 45). Já na inserção, e conseqüentemente na adaptação, a “pessoa ou grupo preservam a sua identidade sem se fundir no corpo social” (*ibid, idem*). Por fim, salienta também o facto de a dimensão profissional interagir diretamente com as dimensões pessoal, familiar, económica e cultural.

Concluída a revisitação de conceitos centrais, prosseguimos para o mapeamento de práticas promotoras da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados.

3 | ADULTO POUCO ESCOLARIZADO E ADAPTAÇÃO/REINserÇÃO: MAPEANDO PRÁTICAS EM PORTUGAL

Numa perspetiva de boas práticas, Imaginário (1998) identifica um conjunto de atuações que considera serem promotoras da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados, seja ao nível da alfabetização, seja ao nível da formação, possibilitando, por exemplo, a aplicação das competências que já possuem e que deverão ser completadas com formação que os capacite de competências básicas, gerais e técnicas. Para tal, no contexto da alfabetização e da formação devem ser tidos em conta os seguintes objetivos: promover da melhor forma a aprendizagem nos adultos iletrados; conservar os efeitos da alfabetização; conhecer que interesses movem os adultos para a aprendizagem; delinear, a partir do conhecimento do contexto, o método de aprendizagem que promova a alfabetização. Já no contexto da formação de inserção/qualificação, esta deve integrar um conjunto de características, tais como: a acessibilidade e pertinência, uma vez que deve ser percecionada como elemento de resposta à situação de cada adulto; a

garantia do acesso a uma rede de contactos com os meios profissionais que confira, para além da credibilidade, as qualificações que necessitam; a integração de uma abordagem andragógica robusta, que atenda às especificidades de cada um; o acompanhamento social, em paralelo com a formação; o acompanhamento individualizado, com vista à obtenção de emprego; a incorporação de uma organização modular.

De igual modo, aborda as questões associadas às especificidades inerentes à intervenção com este público-alvo dentro do próprio contexto de trabalho, concretamente no que se designa de Organizações Qualificantes. Como referem Faria, Rurato & Santos (2000, p. 209), estas organizações “favorecem as aprendizagens e o desenvolvimento de competências, sofrendo elas próprias processos de auto-aprendizagem global e de melhoria constante de qualificações e competências”, sendo, por tal, importante, a transformação das organizações (re)produtivas em organizações qualificantes, que perspetivem a aprendizagem permanente, ou seja, onde o quotidiano na organização é repleto de oportunidades de aprendizagem, com incentivos ao risco e tolerância ao erro (este entendido como processo de aprendizagem). Aqueles autores concluem também que é necessário promover a “formação-aprendizagem” em detrimento da “formação-ensino”. Por último, trazemos a definição de organização qualificante na aceção de Silva *et al.* (2005, p. 303), para quem estamos em presença de uma organização que “procura o desenvolvimento dos seus trabalhadores, onde a aprendizagem destes [...] é um dos objetivos **conscientemente** formulados pela própria organização”, portanto, quer a aquisição de novas competências, quer a tomada de consciência da existência por parte do trabalhador de novas competências tem o potencial de reverter favoravelmente para a própria organização.

Importa ainda destacar que, de acordo com Silva (1990) *apud* Imaginário (1998, p. 156), as intervenções que visam contribuir para a resolução do problema associado à adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados estão perspetivadas tendo como suporte a “educação para o desenvolvimento” que, na aceção de Pestana & Cardoso (2019), se integra na Educação Permanente. Por último, importa evidenciar que, como refere Zarifian (1995), as organizações que privilegiam a elevação de competências no seu seio poderão assumir-se enquanto rampas de exclusão para este público-alvo, se não for considerado um conjunto de boas práticas, de que nos ocupamos a seguir.

Assim, identificamos, de acordo com Imaginário (1998), um conjunto de boas práticas das quais destacamos os seguintes domínios:

- Formação com base no diagnóstico de necessidades de formação e oportunidades locais, ou seja, pautados por estudos estratégicos quanto ao emprego ou à sua falta, défices de competências, às profissões excedentárias, aos setores de atividade;
- Sensibilização e divulgação suficientemente personalizadas como por exemplo os cursos do Ensino Recorrente;

- Articulação intencional e sistemática entre as diversas componentes da formação (geral, básica e de formação específica);
- Estabelecimento de parcerias que, para além da maximização dos recursos, permite rapidez nas tomadas de decisão e a integração de diversas valências, evitando sobreposição de oferta, entre outros aspetos;
- Proximidade dos serviços às populações e dinâmicas locais;
- Acompanhamento personalizado das intervenções através da existência de planos de inserção individuais, como por exemplo o Rendimento Mínimo Garantido (RMG), e existência de acompanhamento de inserção após a conclusão da formação;
- Avaliação sistemática e *ex-post* relativa ao impacte da formação.

Paralelamente, o autor identifica como elemento associado às boas práticas o Balanço de Competências, a Andragogia e a Educabilidade Cognitiva. O Balanço de Competências assume-se como o primeiro passo para resolver o problema de adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados; integra o Processo de RVCC, que, em conjunto com os princípios que enformam o Modelo Andragógico, potencializam a promoção da Educabilidade Cognitiva.

Desta forma, o primeiro passo será o designado Balanço de Competências que encerra em si o pressuposto de que o adulto, no seu percurso de vida, adquiriu um conjunto de competências no contexto dos “saberes, saberes-fazer, saberes-ser e até saberes-tornar-se” (idem, p. 169); tais saberes, apesar de estarem direcionados para as competências resultantes do exercício profissional, integram também as dimensões da existência. O referido balanço assume a finalidade de a experiência profissional poder ser reconhecida, e, neste contexto, validar “os saberes efectivamente utilizados, os saberes práticos, nomeadamente na sua ‘equivalência’ às qualificações formalmente adquiridas nos sistemas de formação” (p. 170). É composto por três fases principais, que se apresentam de forma sucinta:

1. Fase Preliminar, que integra o conjunto de informação pessoal sobre o balanço de competências, a sua análise e a concretização do contrato de aprendizagem;
2. Fase de Investigação, que é dedicada, como o próprio nome indica, à investigação do percurso profissional, e que integra, para além de instrumentos de recolha de dados, a exemplo de questionários e da análise documental, instrumentos de análise psicológica, atividades de exploração de documentos por parte do sujeito que poderá integrar entrevistas e encontros, quer com instituições significativas, quer com os profissionais associados ao seu balanço de competências. A fase fica concluída com a constituição de uma carteira de competências;
3. Fase de conclusões, que está votada à formalização de um plano de ação, o qual se consubstancia num projeto profissional (quando o processo é relativo concretamente a adultos pouco escolarizados que possuem percursos profissionais,

personais e familiares penalizantes, estamos em presença de projetos pouco consistentes e, por tal, necessitam de um acompanhamento, quer mais assíduo, quer mais personalizado).

Em suma, o balanço de competências compreende as dimensões pessoais, sociais e profissionais, permitindo identificar quer os pontos fortes, quer os pontos fracos, de modo a permitir direccionar o sujeito para projetos exequíveis. Este balanço constitui-se enquanto aprendizagem do sujeito em situação e visa ajudá-lo a mobilizar recursos próprios e do seu contexto, a fim de construir e concretizar projetos pessoais e profissionais. Já ao nível dos impactes gerados pelos processos de RVCC, de acordo com Ávila (2007, p. 333), estes poderão traduzir-se “ao nível dos modos de agir dos indivíduos”, a “redefinição da auto-imagem” e “auto-avaliação” que geram um campo vasto de possibilidades, podendo conduzir à “redefinição dos projetos pessoais e profissionais”. Não podemos esquecer que, como referem Silva *et al.* (2005, p. 305), o balanço de competências enquanto metodologia privilegiada no processo de RVCC se assume enquanto “dispositivo que induz a reflexão”, “onde se toma consciência e trilha novos caminhos de futuro”.

No próximo passo, da Andragogia, convocamos, por contraponto, o Modelo Pedagógico, que se suporta, entre outros aspetos e ainda segundo Imaginário (1998), na “lógica dos conteúdos” (domínio, organização, carga horária, sequência, transmissão). Já o Modelo Andragógico apresenta-se como “facilitador de aprendizagens” e, por tal, assumindo-se o formador enquanto responsável da existência de um bom clima de trabalho, promovendo em conjunto todas as fases do projeto (diagnóstico das necessidades de aprendizagem, formulação de objetivos, planos, concretização e avaliação das aprendizagens), e só de forma secundária assumindo-se enquanto o “‘fornecedor’ directo de recursos” (p. 183). Neste campo de ação, Nogueira (2004) compara os dois modelos, Pedagógico e Andragógico, conforme reproduzimos abaixo, no Quadro 1.

Processo de (ensino) aprendizagem	Perspectiva	
	Pedagogia	Andragogia
Elaboração do plano de aprendizagem	Pelo professor;	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Diagnóstico de necessidades	Pelo professor;	Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Estabelecimento de objectivos	Pelo professor;	Através de negociação mútua;
Tipologias de planos de aprendizagem	Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica;	Diversos planos de aprendizagem (e.g. contratos de aprendizagem, projectos de aprendizagem) sequenciados pela prontidão dos aprendentes;
Técnicas de (ensino) aprendizagem	Técnicas transmissivas;	Técnicas activas e experienciais;
Avaliação	Pelo professor; - Referência a normas; - Através de pontuação, notas	Pelo aprendente; - Referência a critérios; - Através da validação dos companheiros, facilitador de aprendizagem e peritos na área.

Quadro 1 - Processo de (ensino) aprendizagem segundo duas perspetivas

Fonte: Nogueira (2004, p. 3)

A comparação acima proposta é consentânea com a primeira perspetiva assumida por Knowles, na sua obra de 1970, intitulada *The modern practice of adult education: pedagogy versus andragogy*, dado que “apresenta os modelos pedagógico e andragógico como antitéticos” (COURELA, 2007, p. 78); mas, uma década depois, em 1980, e também como nos dá conta a autora, Knowles volta a publicar a referida obra, substituindo o subtítulo para *From pedagogy to andragogy*, revelando que a perspectiva com que encara os dois modelos se alterou. A abordagem andragógica integra, para além da dimensão física (espaços), a dimensão psicológica (prática de respeito mútuo, cooperação, confiança recíproca, autenticidade e mesmo prazer, implicando todos os atores); neste campo de ação, os contratos de aprendizagem assumem especial relevo. Mais tarde, Knowles *et al.* (1998) *apud* Faria, Rurato & Silva (2000, p. 2015) perspetivam a andragogia enquanto sistema de pressupostos acerca dos aprendizes, que se assumem como parâmetros orientadores da promoção da aprendizagem (Quadro 2).

-
1. Os adultos são motivados para aprender consoante as necessidades da sua experiência e interesses que a aprendizagem satisfará;
 2. A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida;
 3. A experiência é a mais rica fonte para a aprendizagem de adultos;
 4. Os adultos têm uma necessidade profunda de serem auto-dirigidos;
 5. As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade.
-

Quadro 2 - Hipóteses-chave de Lindeman

Fonte: Knowles *et al.* (1998) *apud* Faria, Rurato & Silva (2000, p. 2015)

No que respeita ao terceiro passo, a Educabilidade Cognitiva, também comumente conhecida como “Aprender a Aprender”, está associada, ainda de acordo com Imaginário (1998, p. 185), à assunção de que “muitos sujeitos não funcionam intelectualmente ao seu nível máximo”, pelo que é possível, através de intervenções apropriadas, promover as competências cognitivas que são a base das competências transferíveis. Esta perspetiva tem como suporte o reconhecimento da “plasticidade das estruturas psíquicas”, o facto de serem “as operações do pensamento [...] susceptíveis de aprendizagem”, a par de ser “possível a reativação ou actualização das estruturas psicológicas existentes num dado momento” (*ibid, idem*). Ou seja, esta perspetiva questiona a “ideia de um desenvolvimento estabilizado desde o fim da adolescência”, a “existência de ‘períodos óptimos de aquisição’”, a “ideia de que um aparelho cognitivo que se desenvolve especificamente e de maneira autónoma”, e ainda que é “possível intervir no sentido da promoção do desenvolvimento cognitivo e não apesar dos fatores sociais, mas com eles” (*idem*).

Por último, no que concerne à avaliação compreendida como forma de constatar, verificar e agir, pode-se afirmar, a partir do autor, que se está em presença de uma “avaliação para a ação” (p. 186) e, por tal, na educabilidade cognitiva. Faria, Rurato & Santos (2000, p. 205) posicionam-se do mesmo modo, evidenciando que a educabilidade cognitiva está associada à assunção “deliberada” e “intencional” de que a aprendizagem faz parte de “todo o percurso existencial do ser humano”. No que respeita ao processo, Imaginário (1998, p. 187) destaca que a apropriação está intrinsecamente associada ao ato de registo, análise e interpretação, conferindo-lhe um sentido inteligível, com vista a acomodar um novo saber, isto é, o saber acomodado foi tratado e relacionado com a própria “organização intelectual”. Assim, “um indivíduo apenas poderá adquirir conhecimentos novos na medida em que seja capaz de os relacionar com o seu pré-existente sistema de compreensão (construção) do real” (*ibid, idem*).

Avançamos, no ponto seguinte, para o mapeamento de outras boas práticas, que, por serem presentes, caracterizamos de forma autónoma.

4 | ADULTO POUCO ESCOLARIZADO E ADAPTAÇÃO/REINserÇÃO: PERSPETIVANDO CENÁRIOS ATUAIS

No contexto da adaptação/reinserção dos adultos pouco escolarizados, que temos vindo a visitar, Imaginário (1998, p. 161) identifica o exemplo do RMG enquanto boa prática, dado que, entre outros aspetos, permite o “[a]companhamento personalizado das intervenções”, corporizado nos planos de inserção individuais. À época, o autor fazia referência a projetos-piloto, não estando então na posse de dados robustos para avaliar a medida; todavia, destacava, enquanto potencialidades, o trabalho em parceria, a organização mais flexível, permitindo a partilha de forma mais articulada e cooperante, e a integração de instituições enraizadas localmente. Por sua vez, identificava como fragilidade

o facto de, à data, não estar ainda a ser disponibilizado o acompanhamento necessário aos planos de inserção, por parte dos representantes das várias instituições.

De acordo com Rodrigues (2010), o fenómeno primeiramente designado de RMG, e mais tarde de RSI, está associado à relação entre o Estado-Providência e o debate sobre a pobreza e as políticas sociais. Apesar de o nosso foco se cingir aos adultos pouco escolarizados e, por tal, perspetivarmos a componente relacionada com a formação profissional, importa destacar que, de acordo com o autor, por via das políticas ativas como o RSI se gerou “uma importante alteração estrutural da segurança social, caracterizada pela passagem de um modelo dito ‘tradicional’ para um ‘novo’ modelo” (p. 193), conforme sistematizado no Quadro 3.

Modelo Tradicional	Novo Modelo
Abertura generalizada e igualitária	“Diferenciação” e discriminação positiva
Prestações uniformes	Definição das prestações a partir das necessidades sociais
Sectores distintos e separados uns dos outros (saúde, acidentes de trabalho, velhice, família)	Tratamento transversal do conjunto de problemas sociais encontrados por uma mesma pessoa
Administração centralizada	Parceria contratualizada com todos os actores em presença
“Administração de gestão”	“Administração de missão”
Centralização e administração piramidal	Descentralização e territorialização
Enquadramento nacional	Enquadramento local/territorial
Estrutura piramidal	Estrutura reticular
Rigidez institucional	Interinstitucionalidade
Subsídio	Contrato de inserção
Assistência	Learnfare/Workfare
Caridade	Direitos

Quadro 3 - Alteração estrutural da Segurança Social

Fonte: Palier (2002, pp. 289-290) *apud* Rodrigues (2010, p. 194)

Recentrando-nos no nosso público-alvo, de acordo com os dados identificados em IEFP *apud* MTSSS (2021, p. 63), relativos à caracterização dos beneficiários do RSI/Nível de escolaridade/Componente inserção, de 2006 a 2017 (peso relativo na média mensal), verifica-se que os segmentos “< 1.º ciclo EB”, “1.º ciclo EB”, “2.º ciclo EB” e “3.º ciclo EB” estão em decréscimo, exceto o do “1.º ciclo EB”, que tem aumentado desde 2014.

Portanto, o RSI incorpora quer o direito a uma componente monetária de subsistência, quer a exigência de celebrar um compromisso formal de integração num programa de inserção que envolve todo o agregado familiar. O contrato de inserção possui um conjunto de áreas de inserção, nomeadamente: ação social, emprego, saúde, educação, formação profissional e habitação. No que respeita ao emprego e à formação profissional, existe a obrigatoriedade da sua aceitação (MTSSS, 2021). Em síntese, e ainda de acordo com estes autores, existe a pretensão de que o RSI possa promover utentes, ativos e comprometidos, ou seja, pessoas, enquanto seres singulares “privilegiando uma lógica de intervenção

personalizada” em que a “sua biografia constitui o instrumento fulcral para a articulação entre intervenção e as singularidades do indivíduo” (p. 57).

A outra boa prática que identificamos no presente assume a designação de Centros Comunitários de Aprendizagem ao Longo da Vida (CCsALV), que, de acordo com Trindade *et al.* (2019), estão relacionados com a intervenção “integrada e holística” da ALV e que deverão estar inseridos nos níveis local, regional e nacional; atualmente, na data em que redigimos este texto, está a decorrer o debate no âmbito do Quadro Financeiro Plurianual de 2021-2027. Os referidos centros emergiram do debate anterior, ocorrido em 2017, no Instituto de Educação da Universidade de Dublin, entre os representantes da Comissão Europeia e do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), e cuja Plataforma da Aprendizagem ao Longo da Vida adotou e enriqueceu, através do seu grupo de trabalho. Os autores evidenciam que, pela abrangência do fenómeno, estes centros deverão integrar uma abordagem holística da ALV, com vista a promover uma educação equitativa e de qualidade para todos. Assim, a “oferta de oportunidades de aprendizagem” será “desde o berço até ao túmulo”, num modelo que permitirá, de modo mais flexível e acessível, “envolver grupos socioeconomicamente excluídos” (pp. 4-5). A finalizar, e de forma sucinta, estes centros permitem, no que respeita ao nosso público-alvo, combater a exclusão social e económica, e promover o seu desenvolvimento pessoal.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados foi objeto da nossa reflexão nos parágrafos precedentes. Reconhecemos que a atual sociedade globalizada exige que a população ativa integre um conjunto alargado de competências, pelo que os adultos pouco escolarizados se tornam prioritários. Neste contexto, a resposta que é dada a esta população mais vulnerável deverá integrar um conjunto de abordagens adequadas às suas características. O trabalho a desenvolver no terreno, com vista à plena concretização da tríade Competências, Qualificação e Empregabilidade deverá considerar, como vimos, um conjunto de estratégias que são reconhecidas como o Processo de RVCC; sinteticamente, incorporam, como elementos-chave, o Balanço de Competências, o Modelo Andragógico e a Educabilidade Cognitiva. Relativamente à sua implementação, deverá assumir uma vertente de proximidade e colaboração/cooperação entre instituições, a saber através de projetos integrados em regime de parceria, por exemplo o RSI e os CCsALV, estes ainda em debate na Comissão Europeia. Espera-se, pois, que o potencial destas iniciativas possa ser maximizado, a par do de abordagens holísticas, promovidas por equipas multidisciplinares, assim permitindo contribuir para erradicar a desigualdade escolar geracional que persiste, nomeadamente em Portugal, e, em última instância, tornar realidade a utopia de uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Patrícia. Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, 17, 2007. 307-336.

CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena; BRÁS, Sílvia. A rede como interface educativa: uma reflexão em torno de conceitos fundamentais. **Interfaces Científicas**, 6(3), 2018. 41-52.

CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação**. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008.

COURELA, Maria da Conceição. **Começar de novo: contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos: a mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental**. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.

FARIA, Luísa; RURATO, Paulo; SANTOS, Nelson. Papel do auto-conceito de competência cognitiva e de auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. **Análise Psicológica**, 18(2), 2000. 203-219.

IMAGINÁRIO, Luís (Coord.). **Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados**. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, 1998.

MARTINHO, Ana; GOMES, Mafalda; QUINTÃO, Carlota (2018). Inclusão pelo trabalho e modelos de integração laboral. **Livro de atas do X Congresso Português de Sociologia – Na era da “pós-verdade”?** Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporâneo, 2018. 1-27.

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). **Rendimento Mínimo em Portugal: 20 Anos de RMG/RSI**. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2021.

NOGUEIRA, Sónia. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Revista Linhas**, 5(2), 2004. 1-23.

PESTANA, Filomena; CARDOSO, Teresa. A Wikipédia como recurso educacional aberto: exemplo de integração curricular na educação de adultos. A. Seixas (Coord.). **Livro de atas do XIV Congresso SPCE – Ciências, Culturas e Cidadanias**, 2019: 603-613. ISBN: 978-989-99775-5-6.

PINTO, João; CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena. Competências digitais, qualificação e empregabilidade: mapeamento dos documentos em português com acesso aberto indexados no RCAAP em repositórios portugueses. **RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning**, 2(1), 2019. 26-45.

RODRIGUES, Vítor. O Estado e as Políticas Sociais em Portugal Sociologia: **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, XX, 2010. 191-230.

SILVA, Cláudia; ARAÚJO, Patrícia; COIMBRA, Joaquim; CASTRO, José; IMAGINÁRIO, Luís. Aprender antes de trabalhar: (só) no dicionário ou também na realidade? O potencial papel do balanço de competências. **Livro de Actas do VI congresso internacional de formação para o trabalho Norte de Portugal/Galiza**, 2005. 301-307.

TRINDADE, Anícia; SANTOS, Dora; COSTA, Eteberto; CARDOSO, Teresa. **Implementação de uma abordagem holística da aprendizagem ao longo da vida: centros comunitários de aprendizagem ao longo da vida enquanto porta de entrada de equipas de apoio multidisciplinares.** CEDEFOP, 2019. < <http://hdl.handle.net/10400.2/11578> > [8 de março de 2022]

ZARIFIAN, Philippe. Organização Qualificante e Modelos Da Competência: Que Razões? Que Aprendizagens? **Revista Europeia de Formação Profissional: CEDEFOP, 2(II)**, 1995. 5-10.