

O SIGNIFICADO DO “TERRITÓRIO” NO ÂMBITO DOS CENTROS PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL

*Isabel Sofia Fernandes Moio**

RESUMO: Através da revisão das principais mudanças de paradigma que se repercutem na redefinição do papel do Estado na regulação da educação, é possível descrever três modelos, registando-se a transição de uma função de controlo para uma de supervisão: Estado Educador, Estado Desenvolvimentista e Estado Regulador.

Verifica-se, assim, a emergência de novas configurações nos processos de regulação e de outra estratégia de coordenação – que implica a participação segundo novas modalidades, num verdadeiro espírito de partilha e de rede –, através do conceito de “governança”. Todas estas mudanças têm reflexo no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, passando a predominar um modelo baseado nas competências. Uma vez que é possível desenvolver competências em contextos formais, não formais e informais, far-se-á referência aos processos não escolares de aprendizagem, salientando a importância de aprender ao longo da vida numa época caracterizada pela globalização.

Com base na descentralização de poderes e responsabilidades, analisará o significado do território no contexto dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), tanto no que concerne às suas práticas e metodologia de atuação, como no que diz respeito à sua importância no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências localmente desenvolvidas por parte dos adultos.

PALAVRAS-CHAVE: governança, Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, território, competências.

* Associação de Industriais do Concelho de Pombal, Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, Pombal (isabel.moio@aicp.pt). Doutoranda em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (isabel.moio@fpce.uc.pt).

“No final de contas, o valor de um Estado é o valor dos indivíduos que o compõem.”

Stuart Mill

1. DO MODELO DE ESTADO EDUCADOR AO CONCEITO DE GOVERNAÇÃO NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Desde o final do século XIX tem-se assistido a mudanças de paradigma que se repercutem na redefinição do papel do Estado na regulação da educação, sendo possível identificar três modelos, filiados em diferentes lógicas e objetivos, em função do contexto sociopolítico e socioeconómico em que se circunscrevem: Estado Educador, Estado Desenvolvimentista ou Estado-Providência e Estado Regulador ou Avaliador. Passa-se, assim, de uma função de controlo estatal para um modelo assente na supervisão. Estas mudanças refletem-se na forma como se pratica a educação, verificando-se a emergência de novas configurações da participação nos processos de regulação, pois apela-se ao contributo de diversos atores para além dos tradicionais, num verdadeiro espírito de partilha e de rede.

1.1. O papel do Estado: do modelo de controlo ao de supervisão

“A evolução do sistema educativo português tem sido marcada, ao longo das últimas décadas [...], por um conjunto diversificado de reformas, muitas vezes contraditórias, que se sucedem ao ritmo da mudança dos partidos políticos que estão no governo e, muitas vezes, dos próprios ministros, independentemente das forças políticas que representam” (Barroso, 2006: 43). Estas reformas são influenciadas pelo contexto político e económico-social, não apenas dentro do território nacional, mas atendendo também às forças internacionais que o contaminam. A retórica do mercado surge como um instrumento legitimador das políticas educativas, e as transformações identificadas na natureza e na configuração do Estado expressam-se, segundo Charlot (1994), em diferentes conceções, como consta no Quadro 1.

Charlot (2007) considera que, já antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado, na sua relação com a educação, era um Estado Educador, uma vez que pensava a educação em termos de construção da nação, de paz social e de inculcação de valores.

Quadro 1.
Diferentes modelos de Estado

	Contextualização	Lógica subjacente	Objetivo
Estado Educador (Estado facilitador)	Século XIX e 1. ^a metade do século XX	Político- -cultural	Integração social
Estado Desenvolvimentista (Estado intervencionista)	Décadas de 60 e 70 do século XX	Económica	Inserção profissional
Estado Regulador (Estado avaliador)	Desde a década de 80 do século XX	Gestionária	Inclusão social

Fonte: Charlot (1994, pp. 27-44)

Para Charlot (1994), a ação do Estado é política, filosófica, moral e cultural e não se baseia em postulados económicos. Neste sentido, o papel do sistema educativo passa pela socialização e pela transmissão de valores e de cultura que permitam a integração dos sujeitos no tecido social. O desígnio da educação consiste, por conseguinte, na integração social dos cidadãos, não existindo espaço para o “local” nem para a diversidade porque a prioridade é a construção de uma cultura comum.

À lógica político-cultural do Estado Educador sucede a lógica económica de um Estado Desenvolvimentista (*ibidem*). Assim, os anos 50/60 do século XX marcam o início do caminho que conduz à edificação de um Estado-Providência que se assume como Estado Desenvolvimentista. Este, de um modo claro ou disfarçado, comanda o crescimento económico e coloca a educação ao serviço do desenvolvimento. Esta política encontra um amplo consenso social devido ao facto de gerar novos empregos qualificados e despertar esperança nas classes menos favorecidas (Charlot, 2007). Gagneur e Mayen (2010) consideram, no entanto, que a relação entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento económico não é imediata.

Nas sociedades ocidentais, por volta dos séculos XIX e XX, “o estado tornou-se mesmo no eixo organizador do social e do individual, e durante o período áureo do Estado-Providência as questões da emancipação são quase totalmente entregues à regulação estatal” (Magalhães e Stoer, 2006: 23). Para Afonso (1997) existe um relativo consenso, entre os autores portugueses que têm analisado estas questões, de que o Estado-Providência em Portugal

acentuou-se apenas após o 25 de Abril de 1974. Porém, segundo Magalhães (2001), desde meados dos anos 80 que este modelo do Estado estava constantemente sob suspeita, sendo acusado, acima de tudo, de ineficácia. Tal facto conduziu ao seu declínio, traduzindo-se no reaparecimento do pensamento neoliberal e neoconservador nas arenas políticas e ideológicas.

A partir dessa altura, o Estado Desenvolvimentista deu lugar ao Estado Regulador, o que remete também para lógicas económicas, mas sob contornos diferentes dos que caracterizaram os anos 60 e 70 do século XX; ingressa-se, a partir deste momento, na época da qualidade e da globalização (Charlot, 2007). Este autor refere que já no final da década de 60 surgiram indícios de uma crise – que se acentuou na década seguinte –, conducente a uma reestruturação do sistema capitalista internacional, designada por globalização.

Ao contrário dos dois modelos anteriores, o Estado Regulador ou Avaliador preocupa-se com o “local”, razão pela qual a lógica dominante remete para a gestão da diversidade e a ênfase passa a incidir na qualidade: “as lógicas da qualidade, da eficácia, da territorialização apareceram na década de 80, que foi também a década em que se desenvolveu a globalização, mas não nasceram desta” (Charlot, 2007: 129). Ferreira e Seixas (2006) sublinham a mesma ideia, afirmando que o destaque atribuído àqueles conceitos (bem como aos de eficiência, avaliação, racionalização e responsabilização) traduz um novo papel do Estado relativamente aos sistemas educativos.

As alterações no Estado assumem hoje uma expressão mais complexa no que diz respeito, por exemplo, às funções de regulação, coesão e controlo social, assistindo-se ao abandono do Estado enquanto elemento unificador da vida social.

Magalhães (2001) acrescenta que a assunção da autorregulação surge como o fundamento da autonomização das instituições, assentando a teoria do Estado Supervisor na crença de que a maior latitude atribuída àquelas – para desenhar e definir as suas próprias respostas estratégicas às linhas gerais da política nacional e aos desafios colocados pela comunidade envolvente – seria a mais adequada.

Neste sentido, a redefinição das funções do Estado tem implicações sob o ponto de vista educativo, na medida em que se verifica a progressiva desresponsabilização do poder central perante a pressão neoliberal (Morgado, 2007). O Estado adota, assim, uma função de supervisão e, segundo Magalhães (2001: 127), “a concepção política na base do modelo de supervisão estatal assume, ora implícita ora explicitamente, que a

coordenação do sistema deve ser feita por leis ou por regras do tipo das da auto-regulação das instituições, opostas à regulação pela administração central”. Para Antunes (2005), no contexto da educação, estas mudanças – que consubstanciam uma agenda globalmente estruturada – traduzem-se quer por uma redefinição dos serviços educativos e do papel do Estado na sua governação, quer pela emergência de novas configurações da participação da educação na regulação social.

É neste cenário que se reposicionam as relações entre o Estado e a sociedade, assistindo-se a uma transição de um modelo de controlo para um modelo de supervisão.

1.2. A governação na alteração da natureza da regulação estatal

A regulação é um processo múltiplo (devido às suas fontes, mecanismos e objetos), inacabado e que é permanentemente alimentado por iniciativas, conflitos e negociações entre atores sociais, situados a diferentes níveis, desde o transnacional ao local (Azevedo, 2009).

Devido a esta complexidade, não se pode reduzir a análise da regulação na educação a uma simples passagem ou escolha entre a regulação pelo Estado e a regulação pelo Mercado, uma vez que “não é possível combater as ‘falhas’ do estado com o reforço do mercado, nem as ‘falhas’ do mercado com o reforço do estado. [...] O problema não é de ‘mais’ ou ‘menos’ Estado, mas de um ‘outro’ Estado” (Barroso, 2006: 60). Mercado e Estado são dois termos fundamentais na definição do quadro conceptual do neoliberalismo, sendo a noção de mercado a pedra angular da tendência neoliberal.

Desta forma, o Estado Regulador encontra-se associado a uma estratégia aparentemente paradoxal, pois combina uma intensificação da intervenção do Estado na educação (neoconservadorismo) com uma mercantilização e privatização dos sistemas educativos (neoliberalismo). Esta situação permite delimitar o contorno de duas correntes principais – neoconservadora e neoliberal –, que espelham um cenário ideológico híbrido, originando políticas aparentemente contraditórias. A reemergência do neoliberalismo apresenta-se como uma estratégia viável para a modernização da sociedade, que tem vindo a ser reforçada pela globalização. Esta redefinição das funções do Estado tem implicações em termos educativos, na medida em que se verifica a progressiva desresponsabilização do poder central perante a pressão neoliberal, assumindo o Estado uma função de supervisão. Surge, então, uma nova forma de regulação estatal: “não pode deduzir-se que a

presença do Estado diminuiu, mas que a regulação estatal está a assumir uma dimensão e uma latitude diferentes” (Magalhães, 2001: 131).

A designação de “hibridismo” contribui para acentuar o carácter plural e misto das reformas educativas, dos seus pressupostos, das suas orientações e dos seus procedimentos. “De um modo geral, pode dizer-se que coexistem, nos diferentes países (e no mesmo país, em diferentes momentos) estratégias de regulação, desregulação, privatização, recentralização, descentralização, autonomia e controlo, mas os referenciais destas estratégias têm, por vezes, sentidos diferentes (em função dos países, das ideologias políticas, dos interesses convocados) e exercem-se em domínios distintos” (Barroso, 2006: 55-56). Lamanthe (2010: 37) reforça esta ideia afirmando que “les dynamiques économiques territoriales sont diversifiées dans leur ensemble et sur un même territoire”.

Para Barroso (2006: 61), a tentativa de superar a dicotomia entre o papel do Estado e o do Mercado “através de novas formas de governo da coisa pública e de coordenação da acção social está na origem da difusão, na ciência política, na ciência económica e nas ciências sociais em geral, de um novo conceito, de origem inglesa de ‘governance’”.

Se durante muito tempo se considerou que o Governo estaria “acima” de tudo e que tudo coordenaria, esta perspectiva começou a evidenciar lacunas a partir do momento em que se acumularam políticas governamentais fracassadas (Lima, 2007). Passou, então, a ser “nítida uma certa evolução na linguagem, privilegiando-se conceitos como qualidade, eficiência e eficácia, responsabilização, clientes e contratos” (Ferreira e Seixas, 2006: 270), o que trouxe a possibilidade de construção de novos quadros de governabilidade.

Fruto destes desenvolvimentos, evidenciaram-se as interdependências entre os governos e inúmeros atores sociais, e o conceito de “governança” adquiriu um reconhecimento crescente (Lima, 2007). Por conseguinte, começa a apelar-se à intervenção da sociedade civil, bem como ao contributo de outros atores além do Estado. No entanto, Ferreira e Seixas (2006) referem que, se por um lado a educação é considerada como um bem que diz respeito a todas as pessoas, por outro também é reforçada a necessidade de prestação de contas, responsabilização e gestão racional de todo o sistema.

Como se depreende pelas mudanças observadas no papel do Estado no que concerne à regulação da educação, este deixa de possuir o monopólio. Nesta lógica, outro termo que tem concentrado a atenção de quem incide a sua reflexão sobre as transformações nas estruturas organizacionais e nos

processos de tomada de decisão é o de rede, pois esta tem-se assumido, segundo Thompson (2003), como uma metáfora omnipresente e suscetível de descrever muitos aspetos da vida contemporânea, além de poder ser interpretada como uma estratégia alternativa de governação.

Lima (2007: 166) afirma que “o abandono da concepção central do governo enquanto função assegurada exclusivamente pelo Estado central, em favor de uma actividade de coordenação da vida social garantida por múltiplas entidades, de forma descentralizada e até autónoma, está associado ao crescente uso do conceito de ‘governação’, que não é tido como sinónimo de governo, mas antes utilizado para sinalizar uma mudança no significado do governo”. Associada a uma abordagem e a uma concepção de natureza mais qualitativa, esta designação vem enfatizar mais os processos do que as estruturas formais hierarquicamente constituídas.

Além disso, a governação, sendo entendida num sentido mais lato do que o de governo, pode ser definida como o conjunto de mecanismos, de processos, de relações e de instituições através dos quais os múltiplos atores articulam os seus interesses e medeiam as suas diferenças, tendo em consideração que uma forma de desenvolver e assegurar estas tarefas é através da organização em rede. Esta abordagem, ao assumir-se mais otimista, sublinha as limitações da ação governamental e defende que já não existe uma única entidade soberana, mas sim uma multiplicidade de atores (Lima, 2007). Os seguintes termos coadunam-se, portanto, com os pressupostos fundamentais do modelo de Estado Regulador ou Avaliador: *educação para todos, qualidade e equidade, responsabilidade, participação e negociação* (Ferreira e Seixas, 2006).

2. A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NO ÂMBITO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

As políticas de educação e formação de adultos não permaneceram alheias às mudanças na redefinição do papel do Estado, o que se reflete no paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), passando a predominar um modelo baseado nas competências. Exemplo disso é o facto de, através da metodologia assumida pelos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e, mais especificamente, das estratégias inerentes ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), se valorizarem os saberes e as competências adquiridos por vias formais, informais e não formais.

2.1. A Aprendizagem ao Longo da Vida na era da globalização

A partir da década de 90 do século XX, com o apanágio da globalização, segue-se um rumo que se distancia da filosofia das décadas de 60 e 70, durante as quais se acentuava a expansão e a massificação do ensino, de forma a responder à necessidade de democratização e ao aumento de qualidade que o processo de modernização e desenvolvimento da sociedade e da economia portuguesa requeriam.

Ao passo que se impõem novas lógicas socioeconómicas e se reduz o envolvimento direto do Estado nos assuntos económicos, “diminuem as taxas de importação, abrem-se as fronteiras [a novos fluxos de bens, serviços, capital, tecnologia e ideias], estende-se a integração entre economias de vários países, integração essa que se realiza numa lógica neoliberal e que constitui a própria globalização” (Charlot, 2007: 131). Este processo consubstancia-se na crescente interdependência das economias e das culturas e na gradual convergência das ideologias e das políticas advogadas pelos diferentes países.

Osório (2003) considera que o mercado de trabalho exige mão-de-obra mais qualificada, mas também em constante atualização, de forma a adaptar-se mais facilmente às céleres mudanças. Charlot (2007: 131) corrobora esta necessidade, afirmando que “as novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los. Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população”. Por isso, é legítimo afirmar que um dos efeitos da globalização consiste no aumento do nível educativo mínimo necessário para garantir a inclusão social e laboral (Bonal, 2006).

A universalização do ensino secundário já não é um objetivo suficiente para responder às exigências da sociedade – é necessário mobilizar esforços rumo à efetiva aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida.

De acordo com as teorias do capital humano, o investimento na educação traria retorno pessoal a longo prazo; neste sentido, a importância do investimento nesse capital decorre do seu reconhecido contributo para o crescimento económico, para o emprego e para a coesão social (Mendonça e Carneiro, 2009). No entanto, face à conjuntura atual, as pessoas não podem apenas reger-se pela definição de projetos a longo prazo, pois o

mercado de trabalho é demasiado imprevisível para transmitir a alguém a segurança e a certeza de ter um “emprego para a vida”.

Mendonça e Carneiro (2009: 56) afirmam que um dos objetivos inscritos no quadro da Estratégia de Lisboa é “fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica”. A educação e a formação ao longo da vida são dos principais desafios da nossa economia e da nossa sociedade, o que implica a adoção de políticas mais incisivas na melhoria do desempenho de Portugal.

A investigação e a reflexão sobre os processos não escolares de aprendizagem permitem construir uma visão teórica sobre a forma como as pessoas aprendem, sendo possível sintetizá-la em três grandes princípios (Canário, 2005): 1) a aprendizagem corresponde a um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio (por isso, cada sujeito é o principal recurso para a sua aprendizagem); 2) a aprendizagem coincide com o ciclo vital (aprender é algo tão natural como respirar); 3) a aprendizagem é um processo difuso e não formal que coincide com um processo largo e multi-forme de socialização.

Deste modo, para que o espaço europeu se revele realmente competitivo, é necessário transformar os sistemas tradicionais de ensino (reorganizando-os e modernizando-os), devendo isso acontecer em paralelo com um novo paradigma – que incida, acima de tudo, nas competências.

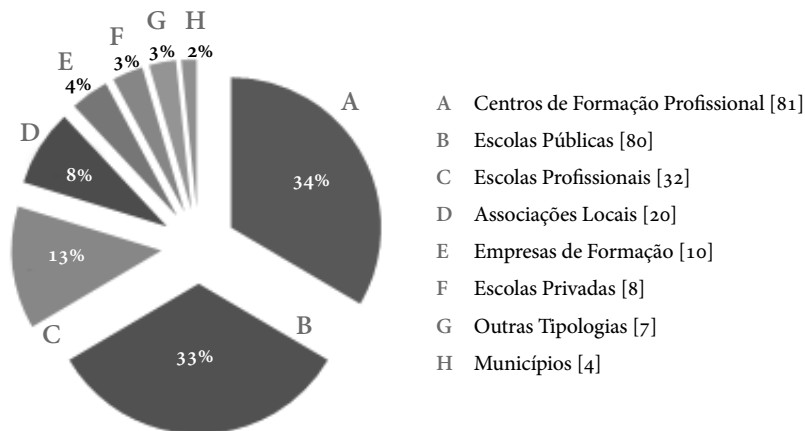
2.2. Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional no paradigma da ALV

“A crescente intervenção local em matéria de educação é uma realidade indesmentível. Quer a lei, quer as práticas dos atores, confirmam a influência atual das organizações e dos interessados locais no sistema de educação” (Pinhal, 2014: 8).

Os CQEP organizam-se no território nacional sob diretrizes emanadas pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), instituto público tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência e pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

A pertinência da rede nacional de CQEP – que conta, atualmente, com 242 dispositivos (cf. Gráfico 1, página seguinte) – justifica-se pela conjugação de dois fatores: por um lado, a população portuguesa caracteriza-se por uma estrutura de qualificações significativamente baixa; por outro, devido à diversidade de conhecimentos e de saberes que os adultos adquiriram fora do sistema educativo e/ou formativo.

Gráfico 1. Rede de CQEP a nível nacional



Fonte: <http://www.portaldasqualificacoes.pt/>

Os CQEP, além de se constituírem como uma “porta de entrada” dos cidadãos no Sistema Nacional de Qualificações – visando dar seguimento ao seu percurso de qualificação e de carreira, numa perspetiva longitudinal –, veem ainda em si delegadas responsabilidades de apoio à ANQEP “no que se refere às suas competências específicas de definição de critérios de estruturação da rede e de implementação de mecanismos de acompanhamento e de monitorização das ofertas no âmbito do sistema de formação de dupla certificação” (Art. 2.º da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março). Ao ser alocada aos Centros, esta missão vem ao encontro da afirmação de Pinhal (2014: 8), quando refere que “as responsabilidades locais pelo desenvolvimento social e humano impõem a conceção e concretização de políticas educativas próprias”.

A importância consagrada na União Europeia aos sistemas de validação de competências adquiridas através de processos não formais e informais de aprendizagem não tem uma longa história e decorre de progressivas alterações no campo das políticas da educação de adultos (Aníbal, 2013).

A mesma autora (2013: 24) refere que, “por muitos investigadores considerado um modelo de características neoliberais que privilegia a dimensão económica das políticas de educação de adultos, o reconhecimento destas aprendizagens não escolares é, paradoxalmente, uma medida humanista

e de carácter emancipatório”, uma vez que essa validação contribui para alterar, em termos de reconhecimento social, a conceção que se tem dos espaços, dos contextos e dos tempos de aprendizagem que até então eram considerados menores quando comparados com as instituições escolares (durante muito tempo vistas como detentoras exclusivas da produção do saber). Neste sentido, a intervenção dos CQEP encontra legitimação nos pressupostos da ALV e enquadra-se neste paradigma ao valorizar espaços e tempos além dos tradicionais e formais.

Uma das mais significativas atribuições dos CQEP é representada pelos serviços de orientação, que se organizam de modo a dar resposta a, pelo menos, quatro níveis de intervenção vocacional: informação vocacional, orientação vocacional, aconselhamento vocacional e educação para a carreira (ANQEP, s.d.). Durante a fase de informação e orientação, é esperado que os candidatos sejam capazes de desenvolver o autoconceito, gerir informação e mudança(s), tomar decisões e aceder a percursos qualificantes, preparando a sua integração ou transição para o mundo do trabalho. Assim, nesta fase os candidatos são incentivados a refletir e a olhar de forma diferente para os tempos e para os espaços da vida que podem ser encarados como promotores de aprendizagens e palco de experiências educadoras.

Efetivamente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos não ocorrem apenas nos espaços e nos tempos formais e institucionalizados de educação e formação; eles aprendem e desenvolvem os seus saberes e as suas competências numa multiplicidade de situações significativas e de contextos (formais, não formais e informais) que fazem parte das suas trajetórias de vida. Além disso, os tempos em que uma única formação permitia aceder a empregos para toda a vida – como se de um património seguro e garantido se tratasse – estão definitivamente ultrapassados (*ibidem*).

Para a entidade tutelar (ANQEP, s.d.: 3), “mais do que apoiar a escolha de um determinado percurso formativo, ou de uma profissão, hoje em dia espera-se que as atividades de orientação preparem os cidadãos de diferentes idades e em diversas situações para serem capazes de enfrentar os desafios do mercado de trabalho, antecipando e gerindo as diversas transições que vão realizar”. Pretende-se, assim, que as atividades asseguradas pelos CQEP contribuam para capacitar os candidatos para a gestão eficaz das suas carreiras e para a (re)construção de projetos de vida.

Em suma, a rede de CQEP assume uma função estruturante no reforço da qualificação escolar e/ou profissional, contribuindo para a empregabilidade

e para a inclusão social dos cidadãos, ao garantir-lhes um serviço de informação e orientação ao dar-lhes a possibilidade de enveredarem por um trajeto educativo e/ou formativo adequado ao seu perfil e às suas necessidades e objetivos, podendo ser um dos seguintes: Cursos de Educação e Formação de Adultos, Formações Modulares Certificadas, Programa de Formação em Competências Básicas, Vias Alternativas de conclusão do Ensino Secundário (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de outubro), Cursos Profissionais, Cursos de Aprendizagem, Cursos Vocacionais, Cursos de Educação e Formação, Cursos de Especialização Tecnológica, Cursos Técnicos Superiores Profissionais, qualificações adaptadas a pessoas com deficiências e/ou incapacidades ou Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

É através desta última via que é possível aos candidatos ver reconhecidas, validadas e certificadas competências adquiridas em diferentes tempos e contextos de vida, aumentando as suas habilitações e qualificações, no sentido da sua valorização e/ou reconversão profissional.

2.3. A metodologia de intervenção dos CQEP e o Processo de RVCC

De acordo com a Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, que “regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional” (Art. 1.º), as etapas de intervenção dos Centros são (Art. 14.º): *a)* recolha, validação, sistematização e divulgação da informação; *b)* acolhimento; *c)* diagnóstico; *d)* informação e orientação; *e)* encaminhamento; *f)* monitorização; *g)* reconhecimento e validação de competências; *h)* certificação de competências.

Enquanto as etapas desde o acolhimento ao encaminhamento são comuns a todos os candidatos que formalizem inscrição num CQEP, as fases de reconhecimento, validação e certificação de competências são cumpridas apenas por aqueles que desenvolveram um Processo de RVCC (escolar e/ou profissional). No que concerne especificamente ao Processo de RVCC, de acordo com o mesmo documento normativo-legal: a fase de *reconhecimento* consiste na identificação das competências previamente adquiridas pelos adultos, mediante o acompanhamento por parte de Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC) que, através da aplicação de atividades específicas e de um conjunto de instrumentos, auxiliam cada adulto na elaboração da sua narrativa de vida e na construção do seu Portefólio de Desenvolvimento Vocacional, de modo a

evidenciar os saberes e as competências que aquele adquiriu nos diversos tempos e situações de vida; a *validação* compreende a autoavaliação do portfólio e a heteroavaliação realizada pelo TORVC, pelos formadores e/ou professores das diferentes áreas de competências-chave; a *certificação* visa a demonstração das competências dos adultos através da realização de uma prova escrita, oral, prática ou de uma prova que resulte da conjugação daquelas tipologias, organizada preferencialmente por áreas de competências-chave, no caso do processo de RVCC escolar, ou por referencial de competências profissionais, no caso do processo de RVCC profissional.

Segundo Pires (2004), o processo de RVCC encontra suporte, em termos teóricos, em alguns elementos de referência decorrentes das abordagens sobre a educação de adultos, nomeadamente: a aprendizagem é um processo que integra variáveis afetivas, relacionais, cognitivas, socioculturais e experienciais; a aprendizagem e a experiência são interdependentes; os saberes e as competências adquiridos através da experiência e de contextos não formais têm valor pessoal, social e profissional, sendo necessário que, para tal, adquiram visibilidade.

Efetivamente, o valor dos saberes experienciais adquiridos pelos adultos depende em primeira instância de um processo de explicitação e formalização, pois, pela sua natureza, os saberes experienciais são tácitos e implícitos (Pires, 2007).

Desta forma, o processo de RVCC baseia-se num conjunto de pressupostos que permitem valorizar todas as aprendizagens experienciais dos adultos – reconhecendo, validando e certificando as suas competências adquiridas por vias formais, informais e não formais.

Pires (2007: 8) defende que “a vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais”. Por esse motivo, a experiência é considerada uma fonte legítima de saber que pode (e deve) ser devidamente formalizado, validado e certificado.

O processo de RVCC realiza-se através do desenvolvimento e da construção de um Portfólio de Desenvolvimento Vocacional orientado segundo referenciais de competências-chave, através de um balanço de competências que assenta numa atividade voluntária, e é um processo ativo, personalizado e complexo no qual se articulam as dimensões pessoais e socio-profissionais (Marques e Rodrigues, 2004).

Segundo Gomes *et al.* (2006), aqueles instrumentos desempenham uma função de guia ao longo de todo o processo, dados os princípios pelos quais

se regem: adequação e relevância (uma vez que se adaptam a cada adulto, em função das suas características e centros de interesse), abertura e flexibilidade (relativamente à organização de respostas que visam a satisfação de necessidades formativas de cada adulto, bem como à possibilidade de combinação de competências) e articulação e complexidade (uma vez que garantem transversalidade e continuidade).

Embora devam ser desenvolvidos com base nesses referenciais, é desejável que os portefólios reflitam as competências que os adultos detêm e, por isso, os conteúdos devem espelhar inequivocamente a correspondência entre as aprendizagens adquiridas ao longo da sua vida e aqueles guias, aglutinadores de unidades de competências e organizados por ciclos de estudos (1.º, 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico e ensino secundário), com vista à certificação escolar de nível básico (equivalente, para todos os efeitos legais, aos 1.º, 2.º ou 3.º Ciclos do ensino básico) ou secundário (equivalente, para todos os efeitos legais, ao 12.º ano).

Os referenciais apresentam uma estrutura semelhante, mas dividem-se em áreas de competências-chave diferentes, com conteúdos próprios e adequadas às possíveis aprendizagens e perfis dos adultos. No nível básico existem quatro áreas de competências-chave, sendo que Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Linguagem e Comunicação (LC) estão interligadas e abrangidas por uma área transversal denominada Cidadania e Empregabilidade (CE). No nível secundário, a área transversal designa-se por Cidadania e Profissionalidade (CP), sendo as restantes áreas apenas duas: Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC).

Embora a essência do processo consista na evidenciação das competências que os adultos possuem, mas que não tiveram oportunidade de ver reconhecidas, validadas e certificadas, os Centros têm autonomia para organizar formações complementares pontuais destinadas àqueles que, ao longo do processo, tenham evidenciado necessidade de verem colmatados alguns aspetos em uma ou mais áreas de competências-chave para conseguir a sua validação e certificação (parcial ou total).

Devido à missão dos CQEP e à especificidade do processo de RVCC, este pode constituir uma oportunidade para os adultos (empregados ou desempregados), na medida em que lhes permite fazer uma autoavaliação do seu percurso pessoal, social e profissional e, ao refletir sobre isso, terão oportunidade de delinear novos projetos. Assim, o processo poderá conduzir à (re)formulação dos projetos de vida pessoal, formativa, académica e

profissional, pelo que os Centros disponibilizam um serviço que visa, além das etapas anteriormente referidas, o acesso dos adultos a outros sistemas de certificação, a outras oportunidades de aprendizagem e formação ou à (re)integração e mobilidade socioprofissional. Para cumprir este desígnio, é imprescindível que os CQEP operem em rede no respetivo território, articulando esforços e sinergias com outros serviços e entidades locais e regionais, consolidando uma verdadeira cultura de diálogo e de proximidade.

3. O SIGNIFICADO DO TERRITÓRIO NO CONTEXTO DOS CENTROS PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL – UM OLHAR REFLEXIVO

O paradigma subjacente aos CQEP, sucessores dos Centros Novas Oportunidades (CNO), reforça a importância do trabalho em rede e da articulação com outras entidades locais e regionais. Deste modo, podem sublinhar-se duas vertentes no que diz respeito ao papel e à importância do território: por um lado, a alguns Centros são atribuídas funções no âmbito da Comunidade Intermunicipal (CIM), encontrando-se a sua ação na comunidade local contemplada na Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março; por outro, o processo de RVCC assenta no reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens e competências localmente adquiridas pelos adultos, podendo conduzir à (re)formulação dos seus projetos de vida pessoal e profissional.

3.1. O trabalho em rede

Para Marques (2010: 79), “o território é uma referência globalizante, ou seja, é algo que está a ser construído simultaneamente com o conceito de globalização, denotando-se, por vezes, uma certa oposição face a este conceito, sobretudo pelas possibilidades que oferece, em reconhecer e valorizar as especificidades locais e regionais e assim enfrentar o desejo uniforme da ideia de globalização”.

Neste sentido, o papel dos poderes e das organizações locais é essencial, uma vez que da articulação em rede e do compromisso político entre diferentes parceiros pode resultar uma sólida gestão e racionalização de recursos com o objetivo de desenhar planos comuns centrados na promoção do potencial endógeno das comunidades locais.

Se por um lado existem aqueles que teimam em compreender o território como uma configuração estática, há outros que destacam a realidade

complexa e em permanente mutação, que os territórios apresentam e que refletem as dinâmicas físicas, socioeconómicas e culturais do contexto local (Marques, 2010). Jobert (2010), no Editorial do primeiro dos dois números temáticos que a revista *Education Permanente* dedica a este tema, defende que se deve conceber um entendimento de território como promotor de uma intencionalidade coletiva, constituindo-se como um espaço-recurso para a educação e para o desenvolvimento.

Através das suas etapas de intervenção, os CQEP asseguram uma oferta diversificada de serviços junto dos jovens, dos adultos e da comunidade local: animação local através da descentralização de iniciativas (nomeadamente sessões de esclarecimento e de divulgação); acolhimento; informação e orientação; aconselhamento; encaminhamento para ofertas educativas e formativas (internas e externas aos Centros); sessões de formação complementar; e monitorização dos processos.

Os CQEP operam em rede e em parceria, de modo flexível, com diversas entidades, entre as quais empregadores, entidades formadoras (escolas e centros de formação), rede social e solidária, municípios, associações e serviços e organismos da Administração Pública. Desta forma, ancorados no princípio de justiça social, os Centros mobilizam a sua equipa para prestar um serviço permanente de acolhimento, informação e aconselhamento. Muitos organizam ainda itinerâncias, realizando sessões em empresas, juntas de freguesia, instituições particulares de solidariedade social, grupos recreativos, paróquias e associações locais, procurando ir ao encontro de populações com limitações em termos de acessibilidade, com menos recursos ou com limitações espaço-temporais.

Para assegurar toda esta dinâmica de intervenção e (cor)responder às reais necessidades de qualificação do território é essencial, por um lado, ter em consideração as suas características, nomeadamente: as suas dimensões (educativa, social, cultural, desportiva, ambiental e urbanística), a sua localização e posição geográfica, a sua densidade populacional, as suas acessibilidades e rede de transportes e as suas principais atividades económicas. Por outro, é fundamental que o território assuma o seu papel na promoção de formas de desenvolvimento que envolva todas as pessoas e integre aquelas dimensões numa perspetiva holística de (trans)formação e num compromisso com a idiossincrasia geográfica e cultural. A triangulação de todas estas fontes de influência poderá ditar os contornos e os limites da intervenção dos Centros, motivo pelo qual não podem ser descuradas, pois a atuação de um CQEP localizado no interior do país (por exemplo,

em Idanha-a-Nova ou na Sertã) diferirá da de um que se localize numa grande área metropolitana (como Lisboa ou Porto).

A atividade desenvolvida por estes dispositivos visa não apenas proporcionar aos candidatos (jovens e adultos) o aumento das suas habilitações escolares, mas também melhorar as suas qualificações profissionais, incentivando-os a frequentar modalidades formativas de dupla certificação (escolar e profissional) ou formações que contribuam para o seu melhor e mais pleno desempenho profissional.

Para tal, aos CQEP é proposto o desafio de intervir numa lógica de articulação local e regional, sendo também responsáveis pelo levantamento de necessidades formativas e de certificação escolar e/ou profissional existentes nos respetivos concelhos e regiões, num esforço permanente para conhecer as reais lacunas e de modo a cumprir a recolha, a validação, a sistematização e a divulgação da informação, tornando-a acessível e compreensível aos seus destinatários.

A sua atuação desenvolve-se de modo a potenciar as sinergias existentes no território, com mecanismos e respostas de qualidade, numa lógica de gestão eficaz e eficiente de recursos (materiais e humanos), promovendo também um alinhamento entre as necessidades de formação identificadas e o encaminhamento para uma das vias que constituem a rede de oferta educativa e formativa a nível local/regional.

A dinâmica construída ao longo dos anos na área da educação e formação de adultos tem procurado acentuar uma intervenção descentralizada, indo ao encontro das necessidades das populações limítrofes e contribuindo, muitas vezes, para o impulso do desenvolvimento local que potencie uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Ao nível da articulação com outros *stakeholders*, é desejável que os CQEP cooperem com outros parceiros locais (públicos, empresariais e sociais), bem como com as Juntas de Freguesia, enquanto facilitadores de um trabalho de proximidade, visando uma eficaz cobertura de todo o território.

Com estas estratégias, os Centros visam divulgar na comunidade em que se inserem, em parceria com os diversos atores locais e institucionais, a natureza e o potencial do serviço que prestam, estimulando a procura de ofertas de educação e de formação e promovendo uma verdadeira cultura de ALV. Procura-se também, segundo esta via de atuação e de intervenção, transmitir à sociedade a importância da qualificação profissional e tenciona-se enveredar por alguns pressupostos que legitimam o modelo do

Estado Regulador ou Avaliador: qualidade, acreditação, reconhecimento social e inclusão social.

3.2. A relação do território com as competências localmente desenvolvidas

O conceito de território pode ser definido como “um espaço socialmente construído, possuidor de recursos naturais e detentor de uma história construída pelos homens que nele habitam, através de convenções de valores e regras, de arranjos institucionais que lhes conferem expressão, e de formas sociais de organização da produção” (Marques, 2010: 81).

A criação de uma cultura de aprendizagem depende muito do aumento da oferta educativa e formativa, do aumento dos níveis de participação e do estímulo à procura da educação e formação.

As políticas de educação e formação de adultos não permaneceram alheias a todas as mudanças que se foram acentuando no sentido da crescente territorialização. Exemplo disso é o facto de, através da metodologia assumida pelos CQEP e, mais especificamente, das estratégias inerentes ao processo de RVCC se valorizarem as aprendizagens localmente construídas, num sério respeito pela diversidade de características do público-alvo.

A afirmação do paradigma da ALV leva ao reconhecimento, cada vez mais consensual, de que a aprendizagem não se restringe às situações formais da educação e da formação.

No decurso da vida adulta, são muitos os saberes construídos e mobilizados em contextos não formais, adquiridos em formações diversificadas, desenvolvidos nos diferentes locais de trabalho e no exercício de diferentes funções e responsabilidades laborais. Isto leva a afirmar que as situações de trabalho, de lazer e de convívio são consideradas meios férteis de aprendizagem e de aquisição e mobilização de saberes e de competências em três vertentes: cultural, linguística e comunicacional; social, tecnológica e científica; empreendedorismo social e cidadania ativa.

A educação ao longo da vida assume um lugar de destaque se tivermos em consideração o aumento do tempo livre (devido à precariedade do emprego, à redução do número total de horas de trabalho remunerado, ao aumento da esperança média de vida, etc.), o que leva a sublinhar a importância da realização de atividades extraprofissionais, de forma a promover o desenvolvimento de competências e a atualização de saberes. Assim, os projetos de formação são essenciais na construção e na coesão

dos territórios, sendo entendidos não apenas como um processo de acumulação de saberes, mas também como um processo de criação de novos saberes – são precisamente todas estas aprendizagens, adquiridas pela via experiencial, que são objeto de reconhecimento e validação, com vista à sua certificação.

O reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida apoia-se no princípio de que um adulto tem direito ao reconhecimento social das suas aquisições e das suas competências, desde que comprove possuí-las. Como tal, o mais importante no processo de reconhecimento de competências é o que o adulto aprendeu não apenas formal como também informalmente, sendo de salientar que não é a experiência que se vai reconhecer, mas a formação adquirida através desta.

No que diz respeito especificamente ao processo de RVCC profissional, valorizam-se, preferencialmente, as aprendizagens realizadas em contextos profissionais, procedendo-se ao reconhecimento, validação e certificação de competências, ou seja, atribuindo uma qualificação (equivalente ao 9.º ou ao 12.º ano de escolaridade, para todos os efeitos legais) a adultos que, devido aos mais diversos constrangimentos, abandonaram precocemente a escola e não tiveram formação profissional, mas possuem as competências necessárias ao exercício de uma determinada profissão.

Também as empresas podem colaborar no desenvolvimento do processo de RVCC dos respetivos funcionários através de diversas formas, entre as quais possibilitando que os processos se realizem na própria empresa, em horário a acordar com os funcionários. O RVCC é um processo formativo, constituindo um diagnóstico das competências detidas e das necessidades de formação, pelo que pode ser desenvolvido ao abrigo das horas de formação anual estabelecidas no Código do Trabalho.

As entidades empregadoras têm, assim, todo o interesse em incentivar este processo, na medida em que as horas disponibilizadas permitem identificar as competências que os adultos possuem, as competências em falta e as necessidades de formação, o que contribui para potenciar o capital humano das empresas, tornando-as estrategicamente mais competitivas.

Em suma, o território – entendido enquanto comunidade onde os adultos desempenham os seus diversos papéis sociais – assume um papel preponderante, uma vez que funciona como um verdadeiro cadinho de experiências em ebulição e como contexto de aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida e de aperfeiçoamento de competências.

CONCLUSÃO

A territorialização deve traduzir-se na existência de políticas educativas que sejam coerentes com os processos de desenvolvimento local, o que implica a participação concertada das autoridades locais, das escolas e de todas as outras organizações que atuam nos domínios da educação e da formação, como é o caso dos CQEP.

O território é um conceito multidimensional, dada a diversidade de vertentes que contempla, não se restringindo apenas às dimensões local, regional ou nacional. Embora estas dimensões não possam ser descuradas, é fundamental, no contexto dos CQEP, não o polarizar, mas atribuir-lhe também uma vertente social e relacional.

Os territórios movimentam-se e fixam-se sobre o espaço geográfico, mas assumem configurações sociais, políticas e culturais distintas, podendo inclusive afirmar-se que são precisamente as relações sociais que transformam o espaço em território. E é no território – nas suas dimensões sociais, culturais e relacionais – que atualmente se assiste à precarização dos empregos, às elevadas taxas de desemprego e à crise económico-social, o que coloca em situação fragilizada, sobretudo, grupos já vulneráveis e/ou em risco de exclusão (desempregados, pessoas em risco de desemprego, pessoas menos qualificadas ou com baixos níveis de escolaridade, etc.). Neste contexto, o reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais podem constituir uma resposta pertinente no combate à exclusão social, facilitando a (re)inserção escolar, formativa e profissional de grupos mais desfavorecidos e/ou habilitados com menos recursos culturais e ferramentas cognitivas.

Os CQEP são estruturas do Sistema Nacional de Qualificações que assumem um papel determinante na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, numa perspetiva de ALV. Assumem como destinatários, por isso, todos os candidatos que procuram uma qualificação, tendo em vista o prosseguimento de estudos e/ou uma transição/reconversão para o mercado de trabalho.

Planear, de forma concertada, o desenvolvimento integrado e sustentável, no âmbito de uma determinada comunidade territorial, pressupõe a sua articulação com um projeto de educação e de formação capaz de abranger todos os tempos e todos os espaços de vida, na apologia de uma aprendizagem contínua e geradora de oportunidades de participação e de mobilização de diferentes atores.

O desenho de políticas de intervenção educativa pressupõe que cada instituição ou programa não seja um sistema fechado e isolado, mas capaz de

se interligar numa verdadeira sinergia [*syn* (cooperação) + *érgon* (trabalho)], em que o todo é maior do que a soma das suas partes.

No entanto, infelizmente o tão defendido trabalho em rede encontra-se substancialmente comprometido. Tal situação deve-se à falta de ofertas de formação externas aos CQEP e que se adequem às necessidades dos candidatos. Este permanece, efetivamente, um desafio ao projeto, porque, se se pretende fomentar o espírito de uma verdadeira ALV, é necessário criar as devidas oportunidades de escolha ao público que deseja aumentar as suas qualificações, independentemente do território onde se encontra inserido.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. (1997). Para a configuração do Estado-Providência na educação em Portugal 1985-1995. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 131-156.
- ANQEP (s.d.). *Orientação ao Longo da Vida nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional – Guia metodológico*. Lisboa: ANQEP.
- Aníbal, A. (2013). *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida e à Validação das Aprendizagens Informais e Não Formais: Recomendações e práticas*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa.
- Antunes, F. (2005). Reconfigurações do Estado e da educação: novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 37-562.
- Azevedo, J. (2009). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 9-34.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa.
- Bonal, X. (2006). Reconfigurações: Escola e Estado e novas definições de mudança social. In A. Magalhães et al., *Reconfigurações – Educação, Estado e cultura numa época de globalização* (pp. 91-114). Porto: Profedições.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar sociológico”*. Porto: Porto Editora.
- Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives: une politique nationale. In B. Charlot (coord.), *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, B. (2007). *Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de junho de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, 129-136.

- Ferreira, A.; Seixas, A. (2006). Dimensões ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. *Estudos do Século XX*, 6, 255-282.
- Gagneur, C.-H.; Mayen, P. (2010). Les territoires est-il une situation de développement?. *Education Permanente*, 184, 63-77.
- Gomes, M. et al. (2006). *Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Jobert, G. (2010). Editorial. *Education Permanente*, 184, 5-8.
- Lamanthe, A. (2010). Populations et qualifications, acteurs des dynamiques du territoire. *Education Permanente*, 184, 37-49.
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 151-181.
- Magalhães, A. (2001). A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59, 125-143.
- Magalhães, A.; Stoer, S. (2006). Reconfigurações: Igualdade, diferença e poder. In A. Magalhães et al., *Reconfigurações – Educação, Estado e cultura numa época de globalização* (pp. 141-179). Porto: Profedições.
- Marques, P.; Rodrigues, C. (2004). Balanço de competências: uma valorização das aprendizagens ao longo da vida. *European Writings on Psychology*, 1, 36-39.
- Marques, A. (2010). Da construção do espaço à construção do território. *Fluxos & Riscos*, 1, 75-88.
- Mendonça, M.; Carneiro, M. (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Acção de Política Pública Educativa* (1.ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Morgado, J. (2007). Globalização, ensino superior e currículo. In J. Pacheco et al., *Globalização e (Des)Igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 61-72). Porto: Porto Editora.
- Osório, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Editorial Ariel.
- Pinhal, J. (2014). Regulação da educação – os municípios e o Estado. In J. Machado e J. Alves (coord.), *Municípios, Território e Educação – A administração local da educação e da formação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Pires, A. (2004). O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa. *Trajectos – Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, 4, 81-89.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais – Uma problemática educativa. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Thompson, G. (2003). *Between Hierarchies & Markets: the logic and limits of network forms of organization*. Oxford: Oxford University Press.

ABSTRACT: Through the analysis of the major paradigm shifts that have an impact on redefining the state's role as a regulator for education, it is possible to describe three models, by recording the transition of a function of control to one of supervision: Educator State, Developmental State and Regulator State.

It thus occurs the emergence of new configurations in the regulatory processes and another coordination strategy - which involves the participation according to new modalities, in a true spirit of sharing and networking - through the concept of "governance".

All these changes are reflected in the paradigm of Lifelong Learning, with a model based on skills becoming predominant. Since it is possible to develop skills in formal, non-formal and informal contexts, reference shall be made to non-school learning processes, stressing the importance of learning throughout life in a time characterized by globalization.

Based on decentralization of powers and responsibilities, analysis will be made as to the meaning of the territory in the context of the Centres for Training and Vocational Education (CQEP), both in terms of their practices and acting methodology, and in terms of its importance in the recognition, validation and certification of skills developed locally by adults.

KEYWORDS: governance, centres for training and vocational education, territory, skills.