

Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa

ANA LUISA DE OLIVEIRA PIRES

Professora-coordenadora da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Membro da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências

e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

alop@fct.unl.pt

RESUMO:

Este texto centra-se na problemática do Reconhecimento e da Validação das Aprendizagens Experienciais dos Adultos numa perspectiva educativa. Estas novas práticas enquadram-se num paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, valorizando as aprendizagens formais e não-formais que os adultos realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais, e profissionais. Encontrando suporte teórico-conceptual nas abordagens da aprendizagem e da educação/formação de adultos, estas práticas emergentes são no entanto terreno de tensões e contradições e, do ponto de vista da investigação educativa, ainda pouco aprofundadas. Apresentamos neste texto uma breve análise dos conceitos de base, pressupostos e princípios subjacentes — o que se reconhece e valida, como se reconhece e valida, que lógicas se encontram em presença —, orientando as reflexões finais para o domínio da formação dos actores intervenientes no processo de reconhecimento e validação — professores, formadores, conselheiros, orientadores — e para a necessidade de a (re)pensar à luz de novos quadros de referência educativa.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação e Formação de Adultos, Aprendizagem Experiencial, Reconhecimento e Validação de Adquiridos.

NOTA INTRODUTÓRIA

Considerando que a implementação e difusão de sistemas de reconhecimento e validação têm vindo a constituir-se como uma tendência relevante ao nível dos sistemas educativos europeus, que têm feito parte da agenda política educativa europeia (nomeadamente traduzida nas comunicações da Comissão Europeia (2001, 2004), nas Declarações de Bolonha e de Copenhaga, etc.), e que, no terreno empírico nacional, estas práticas foram recentemente introduzidas — através dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências —, apresentamos neste texto uma abordagem educativa desta problemática. É num quadro paradigmático de Aprendizagem ao Longo da Vida que a valorização das aprendizagens adquiridas no exterior dos sistemas formais de educação/formação se constitui como um novo campo de práticas educativas e como objecto de estudo científico, particularmente relevante no domínio da Educação.

Este tema foi aprofundado no trabalho de investigação realizado para a obtenção do doutoramento em Ciências da Educação, e a problemática específica do reconhecimento e validação desenvolvidos no âmbito do ensino superior constituiu o objecto da investigação do pós-doutoramento.

Este tema é particularmente relevante ao nível do ensino superior, particularmente pelas seguintes ordens de razão:

Por um lado, se tivermos em consideração as tendências de evolução europeias, verificamos que

o reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais tem-se vindo a constituir como um novo campo de práticas educativas, pondo em relevo a necessidade de conceber e desenvolver sistemas de reconhecimento e validação em diferentes níveis de qualificação, e concomitantemente, desenvolver a formação dos formadores/professores/orientadores/acompanhadores que participam neste processo — missão fundamental das instituições de ensino superior.

Por outro lado, a disseminação destas práticas no âmbito do ensino superior, de uma forma mais ou menos formalizada dependendo dos diferentes contextos nacionais, leva-nos a perspectivar que num horizonte temporal relativamente curto as instituições nacionais de ensino superior poderão vir a criar estruturas de apoio para o desenvolvimento destas novas práticas, considerando-as como uma parte integrante da sua oferta, de forma a alargar o acesso e a participação de novos públicos no ensino superior, e a oferecer novas oportunidades de educação/formação ao longo da vida.

E, também, do ponto de vista científico, a constatação da carência de trabalhos de investigação neste domínio, leva-nos a reforçar a necessidade de continuar a aprofundar e a reflectir sobre as questões emergentes desta nova problemática educativa. Sendo a investigação uma função estruturante do ensino superior, parece-nos fundamental estimular a produção do conhecimento científico sobre esta problemática emergente.

A Sociedade do Conhecimento e a Aprendizagem ao Longo da Vida

A sociedade contemporânea pode ser caracterizada pela interdependência de fenómenos e de tendências evolutivas. É uma sociedade em mudança, suportada no Conhecimento e na Informação — que têm forte impacto na Economia e no Desenvolvimento —, e que faz da esfera do trabalho e das organizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e novas competências. É uma sociedade onde actualmente emergem novas formas de olhar para os fenómenos educativos: assistimos à emergência de um paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida¹ — que ultrapassa as fronteiras tradicionais que delimitam os espaços-tempos formais de aprendizagem — e que faz apelo a novas teorias e modelos de educação e de formação.

Assistimos actualmente a uma convergência de preocupações, comuns a um conjunto significativo de países no espaço europeu e no mundo — presentes no discurso político, económico, social e educativo — no sentido de desenvolver iniciativas com a finalidade de reconhecer e validar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e nos seus diversos contextos. Considerando as profundas mutações decorrentes da globalização das economias, da evolução do mundo do trabalho e das organizações, da emergência da Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem ao Longo da Vida, esta problemática adquire uma relevância particular.

O reconhecimento e a validação inscrevem-se num paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou seja, num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação. Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais — principalmente de adultos — constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje.

De acordo com Nóvoa (2001), a actual recomposição dos sistemas educativos não se reduz a uma

mudança “organizacional”, na medida em que toca profundamente no projecto histórico da escola; a designação “educação/formação”, acompanhada de “ao longo da vida”, traduz um conjunto de preocupações que se fazem sentir a nível internacional. Segundo o autor, existem saberes que funcionam como “modelos de referência”, os quais ultrapassam as fronteiras tradicionais — construídos através de redes, articulações e filiações — e que, ao serem apropriados pelos actores, transformam as práticas locais de acção.

Os motivos subjacentes à emergência do reconhecimento e validação são múltiplos: os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação têm inegavelmente um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico. E têm vindo a ser cada vez mais valorizados, quanto mais se acentua a rapidez das mudanças sociais, científicas, tecnológicas e económicas, que caracterizam a sociedade contemporânea, e que colocam novos e significativos desafios ao nível do conhecimento necessário — não apenas para lidar com as mudanças em curso, mas também para participar criticamente nos processos de mudança.

Este conhecimento, simultaneamente local e global, constrói-se e dissemina-se através de novas formas de aprendizagem. Os saberes de carácter inovador produzidos nas organizações — a partir da utilização das novas tecnologias e de novas formas de organizar o trabalho — pela acção dos actores envolvidos escapam frequentemente, pela sua natureza experiencial, aos referenciais clássicos dos saberes disciplinares. A produção e a difusão do conhecimento e concomitantemente a aprendizagem, deixam de ser um monopólio dos sistemas de educação/formação, na medida em que ultrapassam os espaços-tempos formais, tradicionalmente delimitados e balizados pelas instâncias educativas.

Estes saberes, experienciais pela sua natureza, desenvolvem-se numa multiplicidade de situações e de contextos de vida e obedecem a uma lógica de construção e de difusão distinta daquela que tem sido a lógica dominante (disciplinar, transmissiva), que se traduz no contexto educativo por determinados modelos e práticas pedagógicas². As formas tradicionais de atestação dos saberes na sociedade (traduzida pelos diplomas e certificados, tanto escolares como profissionais), sempre atribuíram um

estatuto privilegiado aos conhecimentos científicos e tecnológicos face aos saberes experienciais, de acordo com a concepção dominante herdada do racionalismo³. Em termos epistemológicos, a valorização destes últimos no seio dos sistemas tradicionais de educação/formação representa uma significativa mudança paradigmática, em que o “saber de experiência feito” adquire um novo estatuto face ao “saber científico”.

Esta ruptura, ao nível epistemológico, parece ser acompanhada em termos teóricos e metodológicos por um conjunto de mudanças significativas, que nos fornecem um quadro de leitura mais compreensivo sobre os novos fenómenos educativos e sociais. Para Pineau (1997), o reconhecimento e a validação constituem um “problema multidimensional complexo”, que integra diferentes dimensões — técnicas, profissionais, económicas, sócio-culturais — e que implica a renegociação de um conjunto de regras de valorização das acções e dos actores humanos.

Emergência de novas práticas educativas

O valor dos saberes experienciais detidos pelos adultos depende em primeira instância de um processo de explicitação e formalização, pois, pela sua natureza, os saberes experienciais são tácitos e implícitos. Identificá-los, nomeá-los, dar-lhes visibilidade e legitimidade, tanto na dimensão pessoal como na profissional e social, constituem a finalidade das novas práticas emergentes.

O reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais situa-se no cruzamento de diversas esferas: o mundo da educação/formação, o mundo do trabalho e das organizações e a sociedade em geral. Segundo Farzad e Paivandi (2000, p. 6), “a problemática das aprendizagens anteriores encontra-se no cerne da articulação entre o exercício de uma actividade profissional, a formação, e as diferentes actividades sociais e pessoais que constituem os percursos dos indivíduos. Ela inscreve-se na lógica de uma exigência social emergente que traduz as novas realidades da sociedade tanto ao nível da formação, da empresa e do indivíduo”.

Do lado da educação/formação assiste-se a um movimento que põe em destaque a importância das aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida (em sentido lato, englobando a esfera pessoal, profissional, social), através de processos de apren-

dizagem experiencial. 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. A experiência é considerada como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizado e validado.

Do lado do mundo do trabalho e das organizações, em permanente evolução, assiste-se à emergência de novas formas de produção, de organização do trabalho, de novas práticas organizacionais, e de novas formas de gestão de recursos humanos. Reconhece-se o potencial formativo que as situações de trabalho encerram, a construção de novos saberes e competências, e identificam-se características que promovem a aprendizagem dos indivíduos e das organizações (“organizações qualificantes”).

Simultaneamente assiste-se à precarização dos empregos, ao aumento do desemprego e da crise económica e social, à penalização profissional e social, principalmente dos grupos mais fragilizados e/ou em risco de exclusão (desempregados, em risco de desemprego, menos qualificados, baixos níveis de escolaridade,...). Neste contexto, o reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais podem constituir uma resposta pertinente na diminuição da exclusão social, facilitando a (re)inserção escolar/formativa/profissional de grupos mais desfavorecidos.

Observa-se actualmente uma convergência ao nível dos discursos e das iniciativas concretas no sentido de promoverem estratégias coerentes e adequadas de reconhecimento e validação, promovendo a valorização do capital de saberes implícitos, não formalizados, mas de elevado valor pessoal, profissional, social e económico. Os poderes públicos têm vindo a incentivar o desenvolvimento destas práticas inovadoras, conscientes dos benefícios que daqui podem decorrer.

O reconhecimento e a validação no âmbito das políticas educativas europeias

A evolução das políticas sociais e educativas, que tem acompanhado a construção europeia e o seu reposicionamento face aos desafios da globalização, tem contribuído decisivamente para a transformação dos sistemas educativos, colocando-lhes novos

desafios, complexificando as questões existentes, e desencadeando a reflexão e a procura de respostas inovadoras face às problemáticas emergentes.

O reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais — frequentemente designadas de não formais e informais — tem-se afirmado no espaço educativo europeu, e aparece de uma forma bem visível nos documentos e iniciativas desenvolvidas pela Comissão Europeia. Do ponto de vista político, esta questão tem vindo a fazer parte das agendas actuais, e tem vindo a influenciar de uma forma significativa o debate educativo no espaço europeu.

Estas preocupações europeias, de acordo com Feutrie (2005), articulam-se com um conjunto de intenções, das quais se salientam:

- oferecer uma segunda oportunidade de adquirir uma qualificação, principalmente a todos os que não as possuem ou que não foram bem sucedidos na educação/formação inicial;
- suportar mutações económicas e enfrentar necessidades de níveis mais elevados de competências;
- promover trajectórias de desenvolvimento pessoal e profissional através da vida;
- facilitar e apoiar a mobilidade interna e externa das empresas e a mobilidade europeia;
- facilitar a ligação entre o mercado de trabalho e as instituições educativas e melhor responder às necessidades do mercado de trabalho.

A Declaração de Copenhaga (2002), — na qual participaram 31 ministros europeus de educação/formação, os parceiros sociais e a Comissão Europeia — solicita o desenvolvimento de “princípios comuns relativamente à validação das aprendizagens não-formais e informais com a finalidade de assegurar uma maior comparabilidade entre as abordagens em diferentes países e a diferentes níveis” (Colardyn & Bjornavold, 2005, p. 133)

Dando seguimento aos trabalhos da Comissão Europeia, o Conselho de Educação Europeu concordou no estabelecimento de um conjunto de princípios neste domínio (Maio de 2004), que deverão ser tidos em consideração na definição das políticas e práticas de validação, e que se deverão orientar pelos seguintes aspectos:

- Direitos individuais

A validação das aprendizagens não-formais e informais deverá ser um processo de iniciativa individual, voluntário, e que deve respeitar a igualdade de acesso e de tratamento. A privacidade e os direitos individuais devem ser respeitados.

- Obrigações dos prestadores

Devem definir as suas responsabilidades e competências, os sistemas e as abordagens de identificação e validação de aprendizagens não-formais e informais, garantindo mecanismos de controlo de qualidade adequados. Devem fornecer orientação, aconselhamento, e informação sobre os sistemas e as abordagens aos indivíduos.

- Confiança

Os processos, procedimentos e critérios devem ser justos e transparentes, e suportados por mecanismos de controlo de qualidade.

- Credibilidade e legitimidade

Os sistemas e abordagens devem respeitar interesses legítimos e garantir a participação equilibrada das várias instâncias envolvidas.

O processo de validação deverá ser imparcial e estabelecer mecanismos que garantam a inexistência de conflitos de interesse. Os técnicos que participam no processo devem ser profissionalmente competentes (Colardyn & Bjornavold, 2005).

O QUE SE RECONHECE E VALIDA?

COMO SE RECONHECE E VALIDA?

Conceitos de aprendizagem não-formal e informal, aprendizagem experiencial

As práticas de reconhecimento e validação procuram identificar e dar visibilidade às aprendizagens realizadas em contextos não-formais e informais de educação/formação.

Os conceitos de aprendizagem formal, não-formal e informal têm vindo a ser amplamente difundidos na literatura actual, e correntemente são entendidos da seguinte forma (C.E., 2000):

- aprendizagem formal — desenvolve-se em instituições de ensino e formação, conduzindo à aquisição dos diplomas e das qualificações;
- aprendizagem não-formal — decorre de acções desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como no trabalho, na comunidade, na vida associa-

tiva, etc., e que não conduzem necessariamente à certificação;

- aprendizagem informal — resulta das situações mais amplas de vida e frequentemente não é reconhecida (individual e socialmente).

O contexto e a intenção têm sido considerados como dimensões determinantes na categorização de diferentes tipos de aprendizagem (Colardyn & Bjornavold, 2005):

- Aprendizagens formais — quando a aprendizagem ocorre num contexto estruturado de aprendizagem, em que as actividades se encontram planeadas e orientadas para essa finalidade, e a aprendizagem é intencional. Ex: sistema formal de educação/formação;

- Aprendizagens não-formais — a aprendizagem ocorre num contexto estruturado, com actividades planeadas (não necessariamente orientadas para a aprendizagem), e é intencional. Ex: contexto de trabalho;

- Aprendizagens informais — a aprendizagem ocorre em situações não estruturadas e não é intencional. Ex: contexto familiar, social, etc.

Consideramos assim que as aprendizagens não-formais e informais ocorrem em espaços-tempos não especificamente nem formalmente estruturados de educação/formação, em situações do trabalho, de lazer, da vida do quotidiano, e que frequentemente não existe a intenção de aprendizagem (aprendizagens informais).

Do ponto de vista teórico, a problemática das aprendizagens realizadas em contextos não-formais e informais de educação/formação exige a adopção de uma perspectiva de educação e formação alargada e globalizante. Estas aprendizagens são entendidas à luz de um quadro teórico de referência, do qual destacamos o conceito de aprendizagem experiencial⁴.

O conceito de aprendizagem experiencial demarca-se de uma concepção de aprendizagem formal, estruturada e desenvolvida em contextos educativos formais, de uma acção organizada explicitamente com a finalidade de proporcionar a aquisição de um conjunto de saberes sistematizados e formalizados; tem um conteúdo aberto, que se organiza em função dos acontecimentos do meio envolvente e da vida quotidiana; no entanto, as aprendizagens

podem ocorrer em contextos formais, de uma forma residual e implícita, não controlável. Estas aprendizagens ocorrem numa multiplicidade de contextos e de situações de vida das pessoas, sendo os contextos espaços de interação da pessoa consigo própria, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato.

A aprendizagem experiencial diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (múltiplos e diversificados, tanto quanto à sua natureza como ao tipo de conteúdo), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição — os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa. O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos — familiar, social, profissional, associativo, etc. A experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem⁵, constituindo a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação.

Os princípios de base nos quais se suportam as práticas de reconhecimento e de validação encontram-se em coerência com a perspectiva da aprendizagem experiencial dos adultos, ao valorizarem as aprendizagens resultantes de uma diversidade de contextos e de situações e ao atribuírem-lhes um estatuto de legitimidade. A valorização dos saberes experienciais traduz uma ruptura epistemológica com uma concepção positivista de conhecimento, dicotómica; os saberes práticos não são uma mera aplicação dos saberes teóricos.

Por outro lado, a aprendizagem experiencial encontra-se de acordo com uma perspectiva holística, que tem em conta a globalidade do processo de desenvolvimento da pessoa, na sua relação com o meio, com os outros e consigo mesma.

No entanto, experiência e aprendizagem não são sinónimos; não são as experiências que são reconhecidas e validadas, mas sim as aprendizagens e as competências que resultam de um processo de aprendizagem experiencial; como evidenciámos, a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída, conscientizada. O resultado deste processo é a elaboração de novos saberes,

de novas representações, contribuindo para a transformação identitária da pessoa e da sua relação com o mundo. O saber resulta do confronto e da transformação da experiência.

Este pressuposto encontra-se presente nos princípios do reconhecimento e da validação: a experiência da pessoa é o ponto de partida para a construção de saberes (de natureza diversificada), sendo estes passíveis de ser explicitados, reconhecidos e validados.

Todos os contextos de vida constituem-se como terrenos propícios para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. A partir do confronto directo com as situações, com as vivências, desencadeia-se um processo reflexivo que dá origem à aquisição de novos conhecimentos.

A dimensão da reflexividade na aprendizagem experiencial é considerada como um aspecto-chave do processo, mas a capacidade de reflexão não é idêntica em todas as pessoas. Ela pode ser estimulada e trabalhada, em situação individual ou colectiva, mas sempre a partir da implicação e da intencionalidade da própria pessoa. O processo reflexivo exige um retorno sobre a experiência, a sua re-elaboração, a sua re-avaliação e a sua projecção na realidade (presente ou futura).

Estes princípios decorrentes do pensamento educativo encontram-se presentes nos pressupostos que orientam as práticas de reconhecimento e de validação. A pessoa, ao fazer um balanço das suas aprendizagens, implica-se num processo retrospectivo, num trabalho reflexivo com vista à identificação dos conhecimentos e das competências daí resultantes. Por outro lado, o trabalho de re-elaboração da experiência é feito à luz de uma dada projecção — o projecto, a finalidade com que é feito o balanço. O balanço das aprendizagens integra assim uma dimensão retrospectiva e uma prospectiva. Este trabalho de explicitação (do implícito para o explícito, do invisível para o visível), mediado pela linguagem, frequentemente só é conseguido com o apoio e suporte de técnicos especializados, através de um confronto intersubjectivo. Daí que a formação destes actores seja considerada um aspecto imprescindível para a garantia das condições necessárias à realização do reconhecimento e validação.

Na medida em que a identidade pessoal é um processo em construção permanente (no confronto

de aspectos individuais e sociais), a partir de experiências significativas, e das aprendizagens que vão sendo integradas pela pessoa, a valorização ou a desvalorização das aprendizagens e das competências do adulto pode significar para si próprio a sua valorização ou a desvalorização enquanto pessoa. Este pressuposto tem implicações relevantes no domínio do reconhecimento e da validação das aprendizagens anteriores.

O processo de reconhecimento — que pressupõe a identificação e a explicitação das experiências vividas pela pessoa, e das aprendizagens daí decorrentes — se for sentido como gratificante, reforça a sua auto-estima e auto-imagem. A tomada de consciência — o (re)conhecimento — pela pessoa dos seus processos de transformação construtiva (ao nível da personalidade, do comportamento, dos conhecimentos e das competências, e das circunstâncias que possibilitaram essa transformação) reforça a sua autonomia e emancipação. Pode, pelo contrário, contribuir para uma fragilização em termos identitários, se o processo não for conduzido e/ou vivenciado de uma forma positiva. O princípio subjacente a estas práticas é o de valorização do potencial adquirido (dos conhecimentos e das competências, até aí não traduzidos explicitamente), e não o de valorização das carências, contribuindo desta forma para reforçar a identidade pessoal e profissional. Para Feutrie (1997) torna-se essencial fazer uma “dupla leitura dinâmica” das experiências das pessoas, através de um trabalho de *mise-en-scène* das competências adquiridas, pela definição das trajectórias, de capacidades prometedoras para o futuro; e através do estabelecimento de correspondências, no sentido da explicitação das suas potencialidades (mais do que de julgamento, numa lógica de necessidades).

Um dos pressupostos de base do reconhecimento e da validação sustenta que as aprendizagens detidas (explicitadas em termos de conhecimentos, de competências, atitudes, etc.) devem ser consideradas como ponto de partida e em articulação com as aprendizagens posteriores, numa perspectiva de recomposição. O reservatório de experiências vividas pela pessoa constitui-se como recurso imprescindível para as aprendizagens futuras, mas a necessidade profunda de autonomia dos adultos entra frequentemente em choque com as formas impostas de aprendizagem, características do modelo tradicional

de educação/formação, em que o adulto é perspectivado como dependente e em que não são consideradas relevantes as suas aprendizagens anteriores.

Desta forma, a introdução de práticas de reconhecimento e validação em contextos educativos vem questionar as concepções e os modelos tradicionais, que não se encontram em consonância com os desafios que esta problemática faz emergir.

O reconhecimento e a validação de competências

Tendo em consideração que em alguns países, no âmbito educativo, se têm vindo a introduzir modelos de educação e de formação baseados em competências, e que são estes os referenciais que servem de baliza ao reconhecimento e validação, então a questão da identificação e avaliação das competências assume uma relevância particular.

Como temos vindo a evidenciar em diversos trabalhos (Pires, 2002, 2003, 2004b), o conceito de competência pode ser enquadrado a partir de diferentes abordagens teóricas. A tomada de consciência da diversidade — teórica e epistemológica — é fundamental quando se passa para o domínio das competências, pois cada enfoque, ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, vai condicionar, em termos metodológicos, a escolha das estratégias e dos instrumentos mais adequados para a apreensão das suas componentes ou elementos integrativos.

Como temos vindo a evidenciar noutros trabalhos, a competência é uma construção social e depende das convenções ou dos pontos de vista que se adoptam; as competências existem em função do julgamento feito sobre elas, tendo como referência um dispositivo; e os conceitos e os dispositivos adoptados nunca são neutros (Le Boterf, 2000).

QUAIS SÃO AS LÓGICAS DO RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO?

Os sistemas de reconhecimento e validação podem ser desenvolvidos segundo duas lógicas diferentes, mas complementares, de auto-avaliação e de validação/acreditação (Kalika, 1998):

— A lógica individual da auto-avaliação é a do reconhecimento pessoal, com finalidades formativas. A pessoa faz um balanço das suas aprendiza-

gens procurando identificar os seus conhecimentos e competências, e realizar um projecto que se finalize eventualmente numa formação complementar. Um sistema que contempla esta lógica deve poder cobrir os níveis e os tipos de competências adquiridos e também os domínios nos quais a pessoa pode completar a sua formação.

— A lógica social da validação/acreditação visa o reconhecimento formal das competências (de acordo com referenciais predeterminados e sancionados para os diversos domínios) e é feita através de uma instituição com autoridade para tal. A utilidade social da validação/acreditação depende fortemente da legitimidade do sistema e do seu reconhecimento social.

O processo de reconhecimento diz respeito à dimensão individual, pessoal, e pode ser considerado como o ponto de partida para o processo de validação (que conduz a uma atestação oficial) e que diz respeito à dimensão social e institucional. Como identificámos, ambos os processos — reconhecimento e validação — procuram centrar-se nas aprendizagens e nas competências adquiridas pelos adultos, independentemente dos contextos onde foram desenvolvidas — educação/formação, profissional, familiar, social, desportivo, de lazer, etc.

O reconhecimento pessoal (“por si” e/ou “para si”) inscreve-se numa lógica formativa, de auto-avaliação, de tomada de consciência e apropriação pessoal dos saberes. Esta tomada de consciência pode permitir um melhor posicionamento e progressão da pessoa, tanto no sistema escolar/formação, como no mundo profissional, como ainda na sociedade em geral. A partir da explicitação e da identificação das potencialidades e das intencionalidades da pessoa, permite a elaboração de projectos (pessoais, educativos, profissionais), e contribui para a (re)construção das identidades — como defendemos, o resultado do reconhecimento toca profundamente na dimensão identitária do adulto. A lógica formativa (de processo) procura valorizar a riqueza do potencial detido pela pessoa, e orientá-la de forma a progredir a partir dos recursos de que dispõe. Pode constituir-se como um motor desencadeador de uma dinâmica pessoal de autoformação, de auto-valorização, de autoconfiança, e de desejo de desenvolvimento/construção permanente, sem-

pre inacabado. A pessoa é reconhecida em si mesma, reforçando a sua auto-estima e promovendo a sua emancipação.

Na medida em que, à partida, não existem referenciais externos face aos quais os recursos detidos são “comparados” e avaliados, o referencial é construído pela própria pessoa, elaborando-se a partir dos saberes e das competências detidos. Os resultados do reconhecimento podem constituir um importante instrumento de negociação (materializados num documento de síntese, ou num *portfolio*), que é gerido pela pessoa — tanto no âmbito educativo, como profissional — podendo traduzir-se num maior investimento na gestão do seu percurso futuro.

A validação, pelo seu lado, atribui um estatuto formal, oficial, aos saberes detidos pela pessoa; conduz à obtenção de diplomas/certificados/qualificações, na sua totalidade ou em parte. Comporta uma etapa prévia de reconhecimento — a identificação dos saberes detidos — para posterior comparação com um referencial determinado — um programa de educação/formação, componentes de cursos, módulos ou disciplinas, referenciais de actividades profissionais — que é normativo, geralmente estandardizado, conferindo assim um valor legal às aprendizagens adquiridas numa diversidade de contextos. A lógica subjacente aos processos de validação/acreditação é a sumativa.

As aprendizagens que são valorizadas pelos sistemas de educação/formação obedecem principalmente à lógica disciplinar e científica, uma lógica de organização de saberes objectivados, formalizados. Estes são enunciados de forma a poderem ser apropriados e “acumulados” pelas pessoas, e a forma como são representados encontra-se em conformidade com as formas de avaliação e sanção utilizadas pelo sistema em causa.

A concepção subjacente ao reconhecimento, ao defender que a experiência é produtora de saberes (saberes de acção, saberes implícitos, tácitos) não se confina apenas às aprendizagens valorizadas pelos sistemas formais (conhecimentos formais, teóricos, académicos) quer sejam de âmbito escolar ou profissional. Os saberes empíricos, resultantes da experiência adquirida, não se encontram estruturados de acordo com a lógica disciplinar. Eles obedecem a

uma lógica holística, integrativa, são frequentemente “invisíveis”, mas podem ser explicitados e identificados através de um processo de enunciação, e revelar toda a sua riqueza e complexidade. Este processo depende não só dos recursos cognitivos da pessoa, mas também do suporte prestado pelo “mediador”, e da qualidade da relação que com ele se estabelece (confiança, abertura, autenticidade).

A lógica formativa implícita nas práticas de reconhecimento, pode permitir, em termos teóricos, apreender esta riqueza e diversidade, pois os processos centram-se na identificação das aprendizagens adquiridas e na revelação do potencial que cada pessoa contém em si própria.

A validação, na medida em que se reporta sempre a um referencial externo, determinado e estabilizado, apenas dá visibilidade às aprendizagens que são consideradas pertinentes no âmbito de um sistema educativo. O diploma, o título, o certificado (ou as unidades/módulos que o compõem) atestam os conhecimentos e as competências que lhe estão subjacentes. Assim, o processo de validação apenas abrange uma parte das aprendizagens construídas experiencialmente ao longo da vida, em função da finalidade e da especificidade de cada sistema ou dispositivo.

De acordo com a natureza do referencial em causa (sistema de educação/formação, mundo do trabalho) assim são privilegiados determinados domínios e conteúdos de saberes, sempre mais restritos do que aqueles que a pessoa adquiriu nos vários contextos de vida. Desta forma, a abrangência da validação é limitada pela maior ou menor abertura, maior ou menor flexibilidade dos seus referenciais de suporte.

Estas duas lógicas (formativa e sumativa) podem ser vistas a partir de uma perspectiva de complementaridade — na medida em que para atestar formalmente é necessário primeiro reconhecer — e encontram-se, geralmente, articuladas na generalidade dos sistemas identificados (Pires, 2002, 2005) mas traduzem níveis diferentes de articulação.

A tensão existente entre as diferentes lógicas parece-nos poder conduzir a uma menor valorização da função formativa (reconhecimento), no âmbito dos sistemas cuja finalidade é principalmente sumativa (validação); no entanto, como evidenciámos,

não é possível validar sem reconhecer previamente as aprendizagens detidas. Assim, questionamos até que ponto será possível evitar o risco deste “deslizamento” da função formativa para a função sumativa, ou, explicitando a questão de outra forma, até que ponto se poderá evitar a desvalorização da função formativa (de processo) em benefício da sumativa (de produto) e o enfoque excessivo no produto final (diploma, certificado, crédito)?

Numa perspectiva da formação dos adultos, defendemos que o processo de validação deve ser sempre suportado num processo de orientação e acompanhamento individual, antes, durante e após a validação. A qualidade do apoio e da orientação prestada à pessoa durante o processo de explicitação e nomeação dos saberes detidos (geralmente durante a fase de elaboração do *portfolio*), e o seu alcance — ao permitir realizar o balanço global das suas aprendizagens e competências, ou apenas identificar aquelas que o sistema reconhece oficialmente (referenciais ou *standards*) — poderá ser decisiva ao nível da implicação futura do adulto num percurso formativo. No âmbito dos processos de educação/formação ao longo da vida, a vertente formativa destes sistemas e dispositivos deverá ser valorizada. A dimensão formadora do processo de reconhecimento das aprendizagens, de grande complexidade, não nos parece dever ser reduzida a uma inventariação e a uma comparação com listagens de competências predefinidas.

COMO SE RECONHECEM E VALIDAM AS APRENDIZAGENS?

A valorização das aprendizagens construídas em situações profissionais e de vida, mais amplas, para além dos contextos formais de educação/formação, implica o recurso a novas práticas de avaliação que não as tradicionais, de forma a contemplarem a multiplicidade e a complexidade destas aquisições.

Como constatámos no estudo realizado a nível internacional (Pires, 2002, 2005), a grande generalidade dos sistemas implementados utiliza abordagens e metodologias diversificadas, consoante a natureza do processo em causa, o sistema ou as instituições envolvidas; existe uma ampla variedade de instrumentos de suporte, e não nos parece possível

(nem desejável) identificar uma metodologia ou procedimentos únicos.

Do ponto de vista dos princípios que orientam as práticas de reconhecimento e validação — centração na pessoa e na sua singularidade — será mais adequado utilizar metodologias que implicam processos mais personalizados (como o *portfolio*, as Abordagens Biográficas, as Histórias de Vida) pouco compatíveis com procedimentos massificados (os testes, exames, etc.). No entanto, identificámos sistemas que recorrem à aplicação de testes, exames, ou outros instrumentos de avaliação tradicionais.

A escolha das abordagens depende da natureza do pedido, da motivação da pessoa, e do resultado a atingir. Por princípio, deverá ser sempre uma decisão negociada entre a pessoa implicada e o conselheiro, considerando que a pessoa é a “autora” da sua própria história e da sua trajectória formativa, e como tal dever-lhe-á ser atribuído um papel central na escolha dos meios e na forma de explicitação das suas aprendizagens.

Em relação à grande generalidade dos sistemas e dispositivos que têm como finalidade a validação, identificámos entre as metodologias mais significativas a elaboração de *dossiers* pessoais/*portfolios* de competências, e as entrevistas; também podem ser utilizados testes (de aptidões, de conhecimentos, etc.), as provas escritas ou orais, simulações, exercícios práticos, e ainda situações de avaliação em contexto de trabalho (principalmente nos casos em que os referenciais são construídos com base em competências de âmbito profissional).

O *dossier* pessoal/*portfolio* integra um descritivo das experiências e das actividades desenvolvidas, das aprendizagens e competências adquiridas, e também comprovativos e documentos justificativos tanto de entidades patronais, como de organismos de educação/formação; pode ser acompanhado de projectos desenvolvidos, maquetes, produtos realizados, etc.

A implicação da pessoa e o apoio de técnicos especializados são considerados imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho de reflexão/explicitação/formalização. As entrevistas (estruturadas ou não), a par dos *portfolios*, também fazem parte das técnicas “obrigatórias” utilizadas. Assim, o diálogo parece fazer parte integrante das metodologias de reconhecimento, na grande generalidade dos países estudados. Para Bjornavold, “o diálogo equilibrado

e o recurso à auto-avaliação (e ao autoconhecimento), com vista a melhorar a qualidade do processo de avaliação, desempenham um papel fundamental nestas abordagens. Além disso, estes dois aspectos permitem reconhecer o carácter individual e contextualmente específico dos conhecimentos a avaliar. Até certo ponto o candidato é único, pelo que as metodologias devem reflectir esse princípio” (1997, p. 59).

Identificámos a utilização combinada e flexível de diversas técnicas, com vista a uma exploração o mais rica e completa possível, em detrimento de procedimentos estandardizados. No entanto, os testes de conhecimentos — instrumento da avaliação tradicional — são utilizados com alguma regularidade, quando se procura identificar o nível de conhecimentos detidos pela pessoa em determinados campos disciplinares e domínios específicos; o recurso à utilização de instrumentos de carácter quantitativo, como meio de “apreensão rigorosa e objectiva” dos saberes detidos pelas pessoas, pode ser uma ilusão metodológica. Se considerarmos que a avaliação clássica testa principalmente a capacidade de restituição de conhecimentos (Aubret & Gilbert, 1994), então, os instrumentos tradicionais não nos parecem ser os mais adequados para a identificação dos saberes experienciais, que não se encontram estruturados de acordo com uma lógica disciplinar e académica.

A tendência encontrada nos diversos sistemas é a da diversidade e da complementaridade de abordagens e de metodologias, caminhando-se no sentido do aprofundamento da pesquisa e da reflexão sobre os instrumentos e as técnicas mais adequadas para as práticas em questão.

REFLEXÕES FINAIS

Procurámos evidenciar que os processos de reconhecimento e de validação se suportam, do ponto de vista teórico, em conceitos decorrentes de abordagens da aprendizagem de adultos (Pires, 2002, 2005), nomeadamente:

- a aprendizagem é um processo de construção pessoal, que integra dinamicamente diferentes dimensões: afectivo-relacionais, cognitivas, socio-culturais, sensorio-motoras e experienciais;
- aprendizagem e experiência são interdependentes; a experiência assume um papel central na

aprendizagem dos adultos; a experiência (um “material bruto”), quando acompanhada de um processo de reflexão crítica e de formalização, pode ser traduzida (“trans-formada”) em saberes e competências;

- a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos não ocorre apenas nos espaços-tempos formais de educação/formação, institucionalizados; os adultos aprendem, constroem os seus saberes e desenvolvem competências numa multiplicidade de situações e de contextos (formais, não formais e informais) que fazem parte das suas trajectórias de vida;
- do ponto de vista epistemológico, os saberes que resultam de um processo experiencial não têm sido suficientemente valorizados pelos sistemas formais de educação/formação, que privilegiam o saber conceptual e universal;
- as formas tradicionais de atestação dos saberes encontram-se em consonância com um modelo de construção e difusão de conhecimento baseado numa lógica disciplinar e cumulativa;
- os saberes e as competências construídos através da experiência e noutros contextos que não os formais têm valor pessoal, social e profissional (e concomitantemente económico) mas para tal é necessário que adquiram visibilidade — são geralmente tácitos, implícitos, “invisíveis”.

Na perspectiva da Educação/Formação — particularmente no domínio da formação de adultos —, o reconhecimento e a validação, ao promoverem a visibilidade e a legibilidade das aprendizagens “ocultas”, constituem-se como um importante motor de novas dinâmicas formativas, na medida em que (Pires, 2002, 2005):

- contribuem para a elaboração de projectos pessoais, profissionais e sociais, articulando os saberes detidos com as motivações e as aspirações da pessoa;
- abrem caminho para novas oportunidades de educação/formação — não numa lógica “carenialista” mas sim de “experiencialidade”⁶ —, facilitando a integração e a mobilidade formativa, promovendo a aprendizagem ao longo da vida;
- desenvolvem a auto-estima, a auto-imagem, a autonomia, fazendo elevar a motivação e o nível de implicação dos adultos nos processos de aprendizagem;
- contribuem para o reforço e a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais.

No entanto, a introdução destas novas práticas educativas exige uma mudança de fundo nos sistemas de educação/formação, pois os processos de reconhecimento e de validação, na óptica de um paradigma de educação/formação ao longo da vida, não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias⁷, numa perspectiva tecnicista e tecnocrática de ensino-aprendizagem. Tanto ao nível dos actores como das estruturas, implicam a mudança de representações e de práticas educativas: a evolução das representações e das práticas de aprendizagem, a evolução dos modelos tradicionais de educação/formação de forma a integrarem de forma coerente os princípios e os pressupostos que se encontram subjacentes ao reconhecimento e à validação.

Assim, a emergência destas práticas vem confrontar os sistemas educativos com uma complexidade de questões, que traduzem uma mudança paradigmática ao nível das representações e das práticas, nomeadamente ao nível das estruturas, da organização curricular, das metodologias de ensino/aprendizagem, das metodologias de avaliação, dos referenciais de educação/formação, das relações institucionais do sistema com a sociedade, e entre os subsistemas que o compõe, das representações dos actores institucionais — decisores políticos, gestores, conceptores, professores, formadores, técnicos, entre outros.

Por outro lado, é possível identificar uma diversidade de tensões e conflitualidades, das quais passamos a evidenciar algumas consideradas relevantes.

Tensões e conflitualidades no reconhecimento e validação

Para Liétard (1997), a problemática do reconhecimento e da validação inscreve-se num jogo de influências e numa relação de forças, nem sempre favoráveis à pessoa. A necessidade de apresentação de provas válidas das aprendizagens, que é da inteira responsabilidade do candidato, por vezes sem que as instituições ofereçam um sólido acompanhamento e suporte do processo (o que implica elevados custos de investimento humano), a constatação de que as aprendizagens experienciais são frequentemente comparadas com os conteúdos formativos instituídos, sem que estes se encontrem descritos em termos de capacidades, ou de uma forma unívoca, são aspectos que evidenciam a complexidade dos desafios e paradoxos que emergem desta problemática. Segundo o autor,

os sistemas de validação reenviam para a responsabilidade individual um conjunto de responsabilidades colectivas “mal-geridas”, tais como a exclusão e o desemprego, num contexto de maior precarização e insegurança. “A focalização sobre a responsabilidade individual na gestão do seu ‘capital de competências’ não será uma camuflagem (...) que dilui o lugar dos determinismos sociais, económicos e organizacionais no sucesso ou no falhanço?” (op.cit., p. 73).

Estas questões são pertinentes, e reforçam a necessidade de entender o reconhecimento e a validação noutra perspectiva que não como uma resposta “rápida e eficaz” para alguns dos actuais problemas sociais e económicos, de entre os quais destacamos a procura das “qualificações-chave”, supostamente capazes de tornar as pessoas aptas a lidarem com a rápida mudança tecnológica e organizacional, e a sobreviverem no mercado global da competitividade.

Os debates em curso sobre a problemática da validação indiciam que será necessário encontrar respostas inovadoras e adequadas, mas que as evoluções se revestem de grande complexidade.

Para Merle (1997) não é possível encontrar uma “solução padrão, aplicável a todos os países”, pois os sistemas de validação são o resultado de uma construção social, articulada com a especificidade histórica de cada sociedade. Por outro lado, este autor chama a atenção para o facto de que as opções a fazer não são apenas de ordem técnica, mas pertencem a uma ordem mais ampla: “seria ilusório considerar que um novo sistema de certificação, por mais bem concebido que fosse, se pudesse abster de reequacionar as relações entre formação inicial e formação contínua, de revalorizar o lugar ocupado pelas dimensões profissionais e tecnológicas na formação inicial e de contribuir para a evolução da gestão das qualificações nas empresas” (Merle, 1997, pp. 38-9).

Qualquer solução que se encontre no domínio do reconhecimento e da validação nunca é simples do ponto de vista técnico, nem neutra em termos políticos.

O reconhecimento e a validação devem ser perspectivados, a médio prazo, como uma função educativa “a tempo inteiro”, uma “espinha dorsal de um projecto educativo”, a construção de identidades pessoais e sociais de cidadãos, um meio de desenvolvimento pessoal que permite o acesso à qualificação social (Liétard, 1997). Mas para o autor, o futuro

destas práticas ainda é incerto: podem constituir-se como a raiz de uma nova ordem educativa, renovadora de projectos de educação permanente, ou podem ser as premissas de novas formas de gestão social ao serviço da economia do mercado.

A formação de professores/formadores/ conselheiros/orientadores

Parecem não existir ainda respostas estabilizadas que garantam à partida a qualidade e a fiabilidade dos processos em causa. Para além da validade dos procedimentos, também há que considerar que estes procedimentos são mediatizados por pessoas, o que implica directamente a questão da preparação adequada dos técnicos envolvidos.

Desta forma, a formação dos agentes implicados — formadores, professores, conselheiros, orientadores, tutores, etc. — constitui-se como um eixo imprescindível para a garantia da qualidade dos processos em causa. Entre os profissionais que intervêm nos processos de reconhecimento e de validação, os conselheiros, orientadores e professores/formadores têm um papel fundamental ao nível da valorização dos adquiridos da pessoa, de elevação da sua auto-estima e da auto-imagem, de apoio à tomada de consciência e explicitação das suas aprendizagens, de suporte à construção identitária, e por vezes, de reconciliação da pessoa com a sua trajectória de vida.

Estes profissionais têm de ser capazes de fazer transpor um discurso de ordem pessoal para um de ordem social e profissional. Este papel não é redutível à mera aplicação de técnicas e de instrumentos de avaliação. Os actores deste processo desempenham um papel mediador, formativo, mobilizador da autonomia e de novas dinâmicas de aprendizagem. As qualidades humanas, de escuta, de valorização do outro, são tão ou mais importantes do que as técnicas, necessárias ao nível do conhecimento e utilização de instrumentos de apoio, ao nível dos domínios científicos, etc. A formação das equipas de profissionais parece-nos ser um eixo fundamental de qualquer estratégia de implementação dos sistemas de reconhecimento e de validação das aprendizagens experienciais, papel que cabe prioritariamente às instituições de ensino superior.

E também, numa perspectiva mais lata, se considerarmos que “a sustentabilidade de um sistema de educação/ formação ao longo da vida implica colo-

car os professores e os educadores na primeira linha dos novos paradigmas educativos” (Carneiro, 2001), a formação destes actores assume neste contexto uma relevância particular.

Assim, a formação dos professores e dos formadores deverá ser (re)pensada à luz dos novos quadros de referência de acção educativa, no âmbito do novo paradigma de educação/formação ao longo da vida. De entre os eixos de mudança educativa analisados, e que influenciam as representações e as práticas dos professores, dos formadores, dos alunos, enfim, de todos os intervenientes no processo educativo, destacamos os articulados com o processo de construção de conhecimento, com os saberes, com a aprendizagem, e com os processos e contextos onde se desenvolvem. Desta forma, a formação dos professores/formadores, numa lógica de educação/formação ao longo da vida, deve ser enriquecida com os contributos destes quadros de referência, e, na nossa perspectiva, tendo em consideração as dimensões sobre as quais procurámos reflectir, mas que não esgotam no entanto a complexidade dos fenómenos envolvidos. As mudanças necessárias ao nível das organizações educativas, no que diz particularmente respeito à sua estrutura e formas de organização, aos referenciais, às estratégias e modelos pedagógicos, vêm introduzir novos quadros de referência que confrontam os actores educativos ao nível das suas representações e questões identitárias. A mudança do pensamento educativo, o repensar dos saberes e das competências necessárias numa sociedade em mudança, a valorização dos saberes adquiridos experiencialmente, a crescente atenuação das fronteiras entre formação geral, profissional, entre formação inicial e formação contínua, entre educação formal e informal, são aspectos que devem ser considerados e reflectidos no processo de formação dos professores e formadores. A formação destes profissionais deverá contribuir para a construção de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, responder às necessidades do actuais e simultaneamente permitir uma antecipação das necessidades futuras, numa lógica pro-activa. Neste quadro, as instituições de ensino superior assumem uma dupla responsabilidade: enquanto instituições responsáveis pela formação dos professores e dos formadores, e enquanto contextos privilegiados de construção de conhecimento, de questionamento permanente, de produção de novas formas de compreensão da realidade.

1. Aprendizagens *lifelong* e *lifewide*, de acordo com o “Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida” (Comissão Europeia, 2000).

2. De acordo com Canário (1999), o funcionamento da organização escolar caracteriza-se pela compartimentação estandardizada dos tempos, espaços, saberes, que se encontra articulada com uma concepção cumulativa do conhecimento e da aprendizagem. O autor identifica as convergências entre esta forma de organização e a concepção taylorista dos processos de produção, orientada para a produção e o consumo de massas.

3. Segundo Dominicé (1989), os cursos escolares e a tradição didáctica assentam sobre esta concepção, que se reflecte tanto nas universidades como na formação contínua. Também Canário (1999, p. 100) evidencia que o funcionamento da organização escolar, do ponto de vista da relação com o saber, “subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características sócio-culturais do seu contexto”.

4. O conceito de aprendizagem experiencial apresenta proximidade conceptual com o de formação experiencial, educação informal (Pain, 1991), educação experiencial (Gelpi, 1989). Este conceito foi enriquecido com os contributos de Kolb, Landry, Theil, Barkatoolah, Roelens, Pineau, Enriotti, Finger, McGill e Weil. A este propósito ver Pires (2002, 2005).

5. Evidenciado nos trabalhos de Dewey, Rogers, Knowles, Kolb, Mezirow e Freire, entre outros. Ver Pires (2002, 2005).

6. De acordo com Correia (1997), as concepções da “racionalidade técnica e adaptativa” e da “racionalidade expressiva e emancipatória” sobre os saberes experienciais traduzem-se em diferentes formas de definir e responder aos problemas; a perspectiva crítica, defensora de “modelos de intervenção preocupados com o aprofundamento das valências emancipatórias da formação”, procura a “reabilitação das experiências inserindo-as num processo cuja pertinência já não se defina pela sua adequabilidade relativamente aos saberes formais e susceptíveis de serem transmitidos, mas pelo sentido que lhes atribuem os indivíduos e os grupos em formação. (...) Para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, o trabalho de formação pro-

cura induzir situações em que os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação” (op.cit., p. 37). Segundo o autor, o que está em causa é a “reapropriação da formatividade”.

Também Canário (1999) aponta a necessidade de se evoluir da lógica dominante das “necessidades” (visão negativa do sujeito, que dá visibilidade aos défices e às lacunas) para a lógica dos “adquiridos” (entendidos como potencialidades), perspectivando o adulto como o “principal recurso da sua formação”.

7. Uma “poção mágica”, de acordo com Bjornavold (2000). Também para Rodrigues e Nóvoa “A questão (do reconhecimento) não se resolve com a multiplicação de ‘centros’ onde se procede a análise, validação e certificação dos ‘documentos’ de uma vida. O essencial passa pela inscrição de determinadas práticas de formação no dia-a-dia das pessoas e das instituições”, fazendo parte da cultura dos organismos onde se inserem. (Canário & Cabrito, 2005, p. 12).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBRET, Jacques & GILBERT, Patrick (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris: PUF.
- AUBRET, J. & GILBERT, P. (2003). *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris: Dunod.
- BJORNAVOLD, Jens (1997). *Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non-formels; Expériences, innovations et problèmes*. Rev. Panorama. Thessalonique: CEDEFOP.
- BJORNAVOLD, Jens (2000). *Making learning visible — identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: Pub. CEDEFOP.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (orgs.) (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- CARNEIRO, Roberto (2001). Nota introdutória. *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 11-15.
- COLARDYN, D. & BJORNAVOLD, J. (2005). *The learning continuity: European Inventory on validating non-formal learning. National Policies and practices*

- in validation of non-formal and informal learning*. CEDEFOP Panorama Series, 117. Luxembourg: Publications of the European Communities.
- CORREIA, José Alberto (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. CANÁRIO (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 13-41.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro Branco sobre a Educação/Formação. Ensinar e Aprender, rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2001). *Making a European area of Lifelong Learning a reality*. Brussels.
- COMISSÃO EUROPEIA (2002). *Commission's action plan for skills and mobility*. Brussels.
- COMISSÃO EUROPEIA (2004). *Common European principles for validation of informal and non formal learning*. Brussels.
- DOMINICÉ, Pierre (1989). Expérience et apprentissage: faire de la nécessité vertu. *Education Permanente*, 100,101, pp. 57-65.
- FARZAD, M. & PAIVANDI, S. (2000). *Reconnaissance et Validation des Acquis en Formation*. Paris: Ed Anthropos.
- FEUTRIE, Michel (1997). *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel — France*. Thessalonique: CEDEFOP Panorama.
- FEUTRIE, Michel (2005). Comunicação apresentada na *EUCEN Bergen Conference*, 28-30 April 2005, “Workshop Validation of Non-formal and Informal learning” (documento policopiado).
- GELPI, Ettore (1989). Quelques propos politiques sur l'éducation expérientielle. *Education Permanente*, 100, 101, pp. 67-78.
- KALIKA, Michel (1998). Quelles conditions les systèmes d'accréditation doivent-ils remplir? In *L'Accréditation des Compétences dans la Société Cognitive — Actes de la Conférence organisé à Marseille les 2 et 3 Février 1998*. France: Éditions de L'Aube, pp. 117-129.
- LEBOTERF, Guy (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Ed. d'Organisation.
- LIÉTARD, Bernard (1997). Se reconnaître dans le maquis des acquis. *Education Permanente*, 133. Paris, pp. 65-74.
- MERLE, Vincent (1997). L'évolution des systèmes de validation et de certification — quels modèles possibles et quels enjeux pour la France? *Formation Professionnelle*, 12, pp. 37-49.
- NÓVOA, António (2001). États des lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In R. SIROTA (dir.), *Autour du comparatisme en Éducation*. Paris: PUF, pp. 41-68.
- PAIN, Abraham (1991). Education Informelle: les mots...et la chose (réponses à un praticien). In B. COURTOIS B. & G. PINEAU, *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, pp. 59-65.
- PINEAU, Gaston *et al.* (coords.) (1991/1997). *Reconnaître les Acquis — Démarches d'Exploration Personnalisée*. Paris: La Mesonance.
- PIRES, Ana Luisa (2003). L'Éducation/Formation tout au Long de la Vie et la formation des enseignants et formateurs: nouveaux défis, nouvelles questions? *Colloque International de l'AFIRSE/ UNESCO*, 29 a 31 Maio 2003. Paris.
- PIRES, Ana Luisa (2004a). O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa. *Revista Trajectos*, 4. Lisboa: ISCTE.
- PIRES, Ana Luisa (2004b). Educação/Formação e Trabalho: uma abordagem educativa sobre a problemática das competências. In *Actas do XIII Colóquio da Afirse/AIPELF*, Regulação da Educação e Economia — Organização, Financiamento e Gestão. Universidade de Lisboa, 20/22 Novembro 2003.
- PIRES, Ana Luisa (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento (2005, 2002) FCT/UNL. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- PIRES, Ana Luisa (2006). O Reconhecimento e a Validação da Experiência e a Investigação. In G. FIGARI *et al.* (orgs.), *Avaliação das Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp. 437-450.
- RODRIGUES, Cristina & NÓVOA, António (2005). Prefácio. In R. CANÁRIO & B. CABRITO (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa, pp. 7-14.

